

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EFFETS DE L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS  
SUR LES PRATIQUES D'EXPRESSION ORALE  
D'ÉLÈVES DE 3<sup>e</sup> SECONDAIRE : UNE DESCRIPTION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE,

PAR

CHRISTIAN DUMAIS

SEPTEMBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À tous ceux et celles  
qui ont cru en moi, je vous  
lègue le fruit de mes efforts...  
mon mémoire de maîtrise.*

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens premièrement à remercier celle sans qui ce mémoire n'aurait jamais pu être ce qu'il est actuellement, Clémence Préfontaine. Je lui suis redevable pour tous les conseils qu'elle a su si généreusement me prodiguer et pour toute l'aide qu'elle m'a apportée. Son enthousiasme, sa grande disponibilité et son intérêt pour ce travail ont été une source importante de motivation. Merci beaucoup.

Je tiens également à remercier ma famille qui, depuis toujours, a été à mes côtés dans tous mes projets. Les membres de ma famille m'ont toujours encouragé et soutenu de toutes les manières possibles et je leur en suis énormément reconnaissant. Merci pour tout.

Je remercie énormément Raymond Nolin qui m'a constamment supporté et encouragé depuis le début de ce mémoire. Un énorme merci pour sa patience, son aide si précieuse et ses conseils.

Je tiens également à manifester ma gratitude à Lizanne Lafontaine et à Reine Pinsonneault qui ont su me donner de précieux conseils ainsi qu'à Martin Bibeau qui m'a fait confiance en me permettant de prendre en charge ses groupes pendant l'expérimentation et qui a toujours cru en moi. Je désire aussi remercier Marie-Eve Barjou pour ses précieux conseils et tout le temps qu'elle m'a accordé ainsi que Anne-Marie Blackburn et Julie Ayotte. Je ne saurais oublier tous les élèves qui ont si gentiment accepté de participer à ma recherche et les deux écoles secondaires qui m'ont accueilli.

Enfin, je remercie tous mes amis qui m'ont soutenu et encouragé pendant ce long travail. Je tiens particulièrement à remercier Murielle Doré, Francis Perron, Marie-Line Audy et Geneviève Messier qui m'ont si généreusement aidé et conseillé.

Je dédie ce travail à tous ceux qui, par la lecture de ce mémoire, justifieront ce travail de longue haleine qu'il me fait énormément plaisir de partager.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xvii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xviii
RÉSUMÉ .....	xix
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
Problématique .....	3
1.1 L'enseignement de la communication orale .....	4
1.1.1 Les difficultés d'enseigner la communication orale.....	4
1.1.2 Les ressources didactiques.....	9
1.1.3 Les pratiques d'enseignement de la communication orale .....	10
1.2 L'évaluation de la communication orale .....	11
1.2.1 L'évaluation.....	12
1.2.2 L'évaluation de l'oral .....	13
1.2.3 Les outils et techniques d'évaluation de l'oral .....	16
1.3 Les objectifs de recherche.....	19
CHAPITRE II	
Cadre théorique .....	21
2.1 L'enseignement de la communication orale .....	21
2.1.1 Modèle, modèle didactique et modèle pédagogique.....	21
2.1.2 Le modèle didactique de Dolz et Schneuwly (1998).....	23

2.1.3 Le modèle didactique de Lafontaine (2001).....	26
2.1.4 La séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007).....	29
2.1.5 Le modèle d'enseignement par les pairs de Topping (2005).....	34
2.1.6 Recherche sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral.....	41
2.2 L'évaluation de la communication orale.....	45
2.2.1 L'évaluation.....	45
2.2.2 L'évaluation dans le programme par compétences du MELS.....	45
2.2.3 L'évaluation de l'oral .....	48
2.2.4 Les outils et techniques d'évaluation de l'oral .....	51
2.2.5 Les critères d'évaluation de l'oral .....	62
2.2.6 Recherches sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral .....	63
2.3 L'enseignement et l'évaluation de la communication orale en troisième secondaire.....	66
2.3.1 Ce que demande le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> (2007).....	67
2.3.2 L'exposé oral explicatif comme genre .....	68
2.4 Questions de recherche .....	68
CHAPITRE III	
Méthodologie .....	70
3.1 Type de recherche .....	70
3.2 Sujets de recherche.....	72
3.2.1 Critères de sélection des sujets .....	72
3.2.2 Les sujets de la préexpérimentation.....	74
3.2.3 Codification des sujets .....	75

3.3 Choix des modèles théoriques.....	75
3.4 Collecte des données et instruments utilisés.....	76
3.4.1 Le matériel écrit.....	77
3.4.1.1 Nature de l'instrument .....	77
3.4.1.2 Validation de l'instrument .....	92
3.4.1.3 Modification du questionnaire .....	93
3.4.1.4 Utilisation de l'instrument lors de l'expérimentation .....	97
3.4.2 L'entrevue.....	98
3.4.2.1 Nature de l'instrument .....	99
3.4.2.2 Validation de l'instrument .....	100
3.4.2.3 Modification de l'instrument .....	100
3.4.2.4 Utilisation de l'instrument lors de l'expérimentation .....	101
3.4.3 L'observation.....	102
3.4.3.1 Nature de l'instrument .....	103
3.4.3.2 Validation de l'instrument .....	104
3.4.3.3 Modification de l'instrument .....	105
3.4.3.4 Utilisation de l'instrument lors de l'expérimentation .....	108
3.5. L'expérimentation.....	108
3.5.1 Première administration d'un questionnaire.....	109
3.5.2 Sélection des six sujets et entrevues enregistrées avec eux .....	109
3.5.3 Présentations orales sans enseignement.....	110
3.5.4 Enregistrements vidéo des présentations orales des six élèves .....	112
3.5.5 Intervention pédagogique (séquence d'enseignement).....	112



3.5.6 Deuxième administration du questionnaire .....	130
3.5.7 Entrevues enregistrées avec les six sujets.....	130
3.6 Traitement des résultats.....	131
3.7 Forces et limites méthodologiques.....	132
3.7.1 Validité interne .....	133
3.7.2 Validité externe.....	135
3.8 Considérations éthiques .....	136
<b>CHAPITRE IV</b>	
Analyse et interprétation des résultats .....	137
4.1 Les questionnaires .....	138
4.1.1 Données sociologiques .....	139
4.1.2 Résultats non comparés (questions 3 à 5 ; 11 et 12).....	139
4.1.3 Résultats comparés (questions 6 à 10 et 13 à 28) .....	179
4.1.4 Résultats de la question 29 .....	214
4.2 Les entrevues semi-dirigées .....	223
4.2.1 Résultats comparés des entrevues semi-dirigées .....	224
4.2.2 Synthèse des résultats .....	261
4.3 Les présentations orales .....	262
4.3.1 Résultats comparés des six sujets .....	262
4.3.2 Synthèse des résultats .....	278
4.4 Synthèse globale de l'analyse des résultats.....	281
<b>CONCLUSION</b> .....	286
<b>RÉFÉRENCES</b> .....	290

## APPENDICE A

## APPENDICES ASSOCIÉS AU CADRE THÉORIQUE ..... 297

A.1 Séquence didactique d'enseignement de l'oral de Dolz et Schneuwly (1998)..... 298

A.2 Modèle didactique de la production orale en classe de français au secondaire de Lafontaine (2001) ..... 299

A.3 Séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007)..... 300

A.4 Modèle d'enseignement par les pairs de Topping (2005) ..... 301

A.5 Critères de qualité lors de l'évaluation de l'oral (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998)..... 302

## APPENDICE B

## APPENDICES ASSOCIÉS À LA MÉTHODOLOGIE ..... 303

B.1 Lettre explicative de l'expérimentation adressée à la direction de l'école ..... 304

B.2 Protocole de recherche pour l'expérimentation ..... 306

B.3 Consentement parental pour l'expérimentation ..... 307

B.4 Lettre explicative de la préexpérimentation adressée à la direction de l'école ..... 309

B.5 Protocole de recherche pour la préexpérimentation..... 311

B.6 Consentement parental pour la préexpérimentation..... 312

B.7 Premier questionnaire de l'expérimentation ..... 314

B.8 Premier questionnaire d'entrevue de l'expérimentation ..... 322

B.9 Deuxième questionnaire d'entrevue de l'expérimentation ..... 324

B.10 Protocole d'entrevue ..... 326

B.11 Deuxième questionnaire de l'expérimentation ..... 327

B.12 Grille d'observation de la préexpérimentation..... 331

B.13 Grille d'observation de l'expérimentation .....	335
B.14 Séquence d'enseignement de l'exposé oral explicatif .....	339
B. 15 Grille d'observation vierge .....	354
B.16 Plan d'un exposé oral explicatif.....	355
B.17 Grille d'observation complétée.....	356

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
<b>4.1</b> Nombre d'activités de productions orales (évaluées ou non) réalisées en classe de français par année depuis le début des études secondaires en fonction du nombre d'élèves. ....	140
<b>4.2</b> Fréquence à laquelle les élèves se sont fait donner des consignes comme enseignement de la communication orale en fonction du nombre d'élèves. ....	142
<b>4.3</b> Fréquence à laquelle les élèves ont eu la rédaction de leur présentation comme enseignement de la communication orale en fonction du nombre d'élèves.....	143
<b>4.4</b> Fréquence à laquelle les élèves se sont fait montrer comment résumer les points importants de leur présentation en fonction du nombre d'élèves. ....	143
<b>4.5</b> Fréquence à laquelle les élèves se sont fait montrer comment rendre plus intéressante leur présentation à l'aide d'un support visuel en fonction du nombre d'élèves.....	144
<b>4.6</b> Fréquence à laquelle les élèves se sont fait demander de s'exercer devant un miroir en fonction du nombre d'élèves. ....	145
<b>4.7</b> Fréquence à laquelle les élèves ont reçu un enseignement de l'oral en se faisant demander de s'enregistrer en fonction du nombre d'élèves. ....	145
<b>4.8</b> Fréquence à laquelle les élèves ont reçu un enseignement de l'oral en se faisant faire du modelage par leur enseignant en fonction du nombre d'élèves. ....	146
<b>4.9</b> Fréquence à laquelle les élèves ont observé divers discours oraux comme enseignement de l'oral en fonction du nombre d'élèves.....	147
<b>4.10</b> Fréquence à laquelle les élèves ont suivi les situations de communication proposées dans les manuels scolaires en fonction du nombre d'élèves. ....	147

4.11	Fréquence à laquelle les élèves ont fait des ateliers liés aux divers aspects de la communication orale en fonction du nombre d'élèves.....	148
4.12	Fréquence à laquelle les élèves ont reçu un enseignement des stratégies d'écoute en fonction du nombre d'élèves.....	149
4.13	Fréquence à laquelle les élèves ont reçu un enseignement sur comment faire une rétroaction en fonction du nombre d'élèves.....	149
4.14	Fréquence des exposés individuels en fonction du nombre d'élèves .....	152
4.15	Fréquence des exposés en équipe en fonction du nombre d'élèves.....	153
4.16	Fréquence de la pratique du genre <i>exposé explicatif</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves .....	154
4.17	Fréquence de la pratique du genre <i>exposé critique</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves. ....	154
4.18	Fréquence de la pratique du genre <i>exposé informatif</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves .....	155
4.19	Fréquence de la pratique du genre <i>échange en grand groupe</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.....	156
4.20	Fréquence de la pratique du genre <i>discussion</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.....	156
4.21	Fréquence de la pratique du genre <i>débat</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.....	157
4.22	Fréquence de la pratique du genre <i>entrevue</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.....	158
4.23	Fréquence de la pratique du genre <i>entretien critique</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves. ....	158

4.24	Fréquence de la pratique du genre <i>cercle de lecture</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves. ....	159
4.25	Fréquence de la pratique du genre <i>jeu de rôle</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.....	160
4.26	Fréquence de la pratique du genre <i>jeu de confrontation</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves .....	160
4.27	Fréquence de la pratique du genre <i>récitation d'un extrait d'œuvres littéraires</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.....	161
4.28	Fréquence de la pratique du genre <i>lecture expressive</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves. ....	162
4.29	Fréquence de la pratique du genre <i>table ronde</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.....	162
4.30	Fréquence de la pratique du genre <i>compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.....	163
4.31	Fréquence de la pratique du genre <i>capsules pour la radio ou pour un site Internet</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.....	164
4.32	Fréquence de la pratique du genre <i>audioguide</i> en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.....	164
4.33	Nombre d'évaluations en productions orales réalisées en classe de français par année depuis le début des études secondaires en fonction du nombre d'élèves.....	167
4.34	Fréquence d'utilisation du portfolio à l'oral lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves. ....	169
4.35	Fréquence d'utilisation du journal de bord lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.....	169

<b>4.36</b>	Fréquence d'utilisation de l'autoévaluation lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves. ....	170
<b>4.37</b>	Fréquence d'utilisation de la grille d'autoévaluation lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.....	171
<b>4.38</b>	Fréquence d'utilisation de la grille d'évaluation lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves. ....	171
<b>4.39</b>	Fréquence d'utilisation de la grille d'observation lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves. ....	172
<b>4.40</b>	Fréquence d'utilisation de la coévaluation élève-enseignant lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.....	172
<b>4.41</b>	Fréquence d'utilisation de l'entrevue lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.....	173
<b>4.42</b>	Fréquence d'utilisation de l'évaluation par les pairs lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.....	174
<b>4.43</b>	Fréquence d'utilisation du questionnaire lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves. ....	174
<b>4.44</b>	Fréquence d'utilisation de la rétroaction verbale lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves. ....	175
<b>4.45</b>	Fréquence d'utilisation de l'enregistrement des présentations orales lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.....	176
<b>4.46</b>	Point de vue des élèves quant à l'utilité d'enseigner la communication orale en fonction du nombre d'élèves. ....	180
<b>4.47</b>	Point de vue des élèves quant à l'utilité qu'un enseignant mette les élèves en contexte lors de la préparation d'une activité de communication orale en fonction du nombre d'élèves. ....	182
<b>4.48</b>	Point de vue des élèves quant à l'importance de faire une production orale qui soit en lien avec un projet de lecture ou d'écriture en fonction du nombre d'élèves. ....	183

4.49	Point de vue des élèves quant à l'importance de faire une production initiale pour déterminer les forces et les faiblesses avant un examen en production orale en fonction du nombre d'élèves. ....	185
4.50	Apprentissage des rôles à jouer pendant une situation de communication donnée en fonction du nombre d'élèves. ....	186
4.51	Apprentissage des caractéristiques reliées à l'activité choisie en fonction du nombre d'élèves.....	187
4.52	Apprentissage des faits de langue en fonction du nombre d'élèves. ....	187
4.53	Apprentissage des stratégies d'écoute en fonction du nombre d'élèves. ....	188
4.54	Utilité d'évaluer la communication orale en fonction du nombre d'élèves. ....	190
4.55	Importance de faire des évaluations formatives avant une évaluation sommative en production orale en fonction du nombre d'élèves. ....	192
4.56	Importance de connaître les critères d'évaluation avant de se faire évaluer en production orale en fonction du nombre d'élèves. ....	193
4.57	Importance de se faire expliquer les critères d'évaluation lors de l'évaluation d'une production orale ou avant de se faire évaluer en production orale en fonction du nombre d'élèves.....	194
4.58	Importance de participer au choix des éléments qui seront évalués lors d'une production orale en fonction du nombre d'élèves. ....	195
4.59	Utilité de filmer ou d'enregistrer les productions orales réalisées en classe en fonction du nombre d'élèves. ....	197
4.60	Utilité d'être aidé par un pair lors de la préparation d'une production orale en fonction du nombre d'élèves.....	199
4.61	Utilité d'aider un pair lors de la préparation d'une production orale en fonction du nombre d'élèves.....	201
4.62	Importance pour l'auditoire d'être actif pendant les présentations orales en fonction du nombre d'élèves. ....	202



<b>4.63</b>	Importance d'apprendre à faire des commentaires judicieux en fonction du nombre d'élèves.....	204
<b>4.64</b>	Importance de participer à l'évaluation de la production orale de ses pairs en fonction du nombre d'élèves. ....	206
<b>4.65</b>	Importance de recevoir un enseignement pour évaluer un pair, pour faire de l'évaluation par les pairs, en fonction du nombre d'élèves. ....	207
<b>4.66</b>	Point de vue des élèves sur le fait que commenter ou évaluer sa propre production orale devant un groupe aide à améliorer ses compétences en production orale en fonction du nombre d'élèves. ....	209
<b>4.67</b>	Point de vue des élèves sur le fait qu'être évalué par des pairs peut améliorer les compétences en production orale en fonction du nombre d'élèves. ....	210
<b>4.68</b>	Point de vue des élèves sur le fait qu'évaluer les élèves de son groupe lors de productions orales peut aider à améliorer de futures productions orales en fonction du nombre d'élèves. ....	212
<b>4.69</b>	Point de vue des élèves sur le fait que faire des rétroactions à ses pairs les aide à améliorer leurs compétences en production orale en fonction du nombre d'élèves.....	213

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1	Tableau de spécification qui associe les objectifs aux parties du questionnaire..... 78
3.2	Structure de la séquence didactique d'enseignement de l'oral..... 113
3.3	Les étapes d'un atelier formatif ..... 114

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise

## RÉSUMÉ

La communication orale a longtemps été négligée dans la didactique du français. Aux cours des dernières années, la didactique de l'oral<sup>1</sup> s'est beaucoup développée (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). D'importantes avancées ont été réalisées, entre autres en Suisse par les recherches de Dolz et Schneuwly (1998) et au Québec par l'élaboration d'un modèle didactique de la production orale par Lafontaine (2001), ce qui a permis de démontrer que l'oral s'apprend et s'enseigne. Malgré ces progrès significatifs en enseignement de l'oral, un malaise persiste toujours auprès des enseignants. En effet, plusieurs d'entre eux éprouvent un sentiment d'insécurité face à l'enseignement de l'oral, et ce, en grande partie en raison de l'évaluation de l'oral (Lafontaine et Préfontaine, 2007).

La présente recherche, de type qualitatif/interprétatif et exploratoire, se veut une incursion dans le domaine peu exploré qu'est l'évaluation de l'oral, plus précisément, l'évaluation de la communication orale par les pairs. Le premier objectif de cette recherche est de décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de troisième secondaire. Le second objectif est de décrire les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire.

Pour réaliser notre expérimentation, nous avons mis en œuvre une séquence d'enseignement de l'oral (Lafontaine, 2007) qui a servi de base pour faire de l'évaluation par les pairs. Les méthodes retenues pour la saisie des données pendant l'expérimentation étaient le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée à l'aide de questionnaires d'entrevues et l'observation de présentations orales à l'aide de grilles d'observation.

L'analyse des données nous a permis de constater, du point de vue des élèves, que les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de français sont très limitées et peu fréquentes. L'analyse des données nous a également permis de constater les effets positifs de l'évaluation par les pairs lors d'évaluations d'exposés oraux. Nous avons pu remarquer qu'en enseignant l'oral aux élèves, qu'en formant ces derniers à évaluer leurs pairs et qu'en leur faisant faire de l'évaluation par les pairs lors d'ateliers formatifs et lors de pratiques, ils améliorent leurs performances à l'oral. Nous avons également pu apprendre, lors des entrevues, que les élèves disent

---

<sup>1</sup> Dans ce texte, les termes *oral* et *communication orale* sont utilisés comme équivalents.

avoir fait des apprentissages grâce à l'évaluation par les pairs et que selon eux, il est plus efficace d'aider un pair que d'être aidé par ce dernier.

**Mots clés :** oral, communication orale, évaluation de l'oral, évaluation par les pairs, enseignement de l'oral.

Ce que l'enfant est en mesure  
de faire aujourd'hui à l'aide  
des adultes ou des pairs,  
il pourra l'accomplir seul demain.  
(Lev Vygotsky, 1985)

## INTRODUCTION

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2004 et 2007), la communication orale occupe une place importante en étant l'une des trois grandes compétences disciplinaires à développer dans le domaine des langues, plus précisément en français, langue d'enseignement et en étant l'une des neuf compétences transversales à développer dans toutes les disciplines et activités de l'école. Malgré toute l'importance accordée à la communication orale dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, la communication orale est plus souvent qu'autrement la bête noire de bien des enseignants (Lafontaine, 1995; Messier, 2004 ; Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). Ces derniers ressentent souvent un malaise face à l'enseignement de l'oral et ce malaise est encore plus grand lorsqu'il est question d'évaluer l'oral (Lafontaine et Préfontaine, 2007). Pour pallier ce problème, plusieurs recherches ont été effectuées au cours des dernières années.

Inspiré par le modèle didactique d'enseignement de l'oral créé par Dolz et Schneuwly (1998), par celui créé par Lafontaine (2001) ainsi que par le modèle d'enseignement par les pairs développé par Topping (2005) et également inspiré par les recherches sur l'oral de plusieurs autres chercheurs, nous avons entrepris une recherche dans le domaine de la communication orale. Notre recherche a pour titre « Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire : une description ». Nous avons déterminé deux objectifs de recherche pour la réaliser. Notre premier objectif consiste à décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de troisième secondaire. Notre second objectif consiste à décrire les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire. Pour atteindre nos deux objectifs de recherche, les méthodes retenues sont le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée à l'aide de questionnaires d'entrevues et l'observation de

présentations orales à l'aide de grilles d'observation. Nous avons également réalisé une intervention pédagogique. En effet, nous avons fait un enseignement de l'oral à l'aide de la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) et nous avons formé les élèves à évaluer un pair. Pour réaliser notre recherche, nous sommes allés dans une classe de français de troisième secondaire de la grande région de Montréal. Nous avons fait notre expérimentation avec 28 élèves.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, il est question de la problématique de l'enseignement et de l'évaluation de la communication orale. Pour ce qui est du deuxième chapitre, le cadre théorique, nous faisons part des modèles sur lesquels s'appuie notre recherche, nous faisons état de recherches sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral et nous abordons plus précisément l'enseignement et l'évaluation de la communication orale en troisième secondaire. Dans le troisième chapitre, nous présentons la méthodologie que nous avons utilisée pour atteindre deux de nos objectifs de recherche. Finalement, dans le quatrième chapitre, l'analyse et l'interprétation des résultats, nous faisons l'analyse de l'ensemble des données que nous avons recueillies à l'aide de nos trois instruments et nous faisons la synthèse de nos résultats.

Par ce mémoire, nous souhaitons en apprendre davantage sur l'enseignement de l'oral et plus particulièrement sur l'évaluation de l'oral pour aider les enseignants dans leur pratique. La présente recherche fait donc état d'une description des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral, du point de vue d'élèves de troisième secondaire, et elle décrit les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale de ces mêmes élèves.



# **CHAPITRE I**

## **PROBLÉMATIQUE**

La communication orale a longtemps été négligée dans la didactique du français. Elle a souvent été considérée comme le parent pauvre de cette didactique. Aux cours des dernières années, un regain d'intérêt a permis de dynamiser la recherche et la didactique de l'oral s'est considérablement développée (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). D'importantes avancées ont été réalisées, entre autres en Suisse par les recherches de Dolz et Schneuwly (1998) et au Québec par l'élaboration d'un modèle didactique d'enseignement de l'oral par Lafontaine (2001), ce qui a permis de démontrer que l'oral s'apprend et s'enseigne. Malgré ces progrès significatifs relativement à l'enseignement de l'oral, un malaise persiste toujours auprès des enseignants (Lafontaine, 2000). En effet, plusieurs d'entre eux éprouvent un sentiment d'insécurité face à l'enseignement de l'oral, et ce, en grande partie en raison de l'évaluation de l'oral (Béatrix Köhler et Piguet, 1991 ; Bergeron, 2000 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Pour une grande majorité des enseignants, l'évaluation de l'oral est considérée comme une tâche difficile et souvent trop subjective (Béatrix-Köhler et Piguet, 1991 ; Garcia-Debanc, 1999). Exercer l'oral en classe de français et l'évaluer décourage plusieurs enseignants.

Dans la présente section, il est question des différentes problématiques de l'enseignement de la communication orale. Nous abordons par la suite les problématiques liées à l'évaluation de l'oral. Nous terminons par la présentation de nos objectifs de recherche.

## 1.1 L'enseignement de la communication orale

Malgré les recherches intensives effectuées concernant l'enseignement de la communication orale et malgré la place accordée à l'oral dans les programmes de formation, entre autres dans le PFEQ (2004 et 2007), les enseignants ressentent souvent un malaise et un inconfort à enseigner l'oral. Cette partie de la didactique du français reste encore ambiguë pour plusieurs d'entre eux (Béatrix Köhler et Piguet, 1991 ; Lafontaine, 1995 ; Bergeron, 2000 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Cette situation est la même dans toute la francophonie (Lafontaine, 1995 et 2001 ; Béatrix Köhler et Piguet, 1991 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Garcia-Debanc, 1999). Lorsque les enseignants « enseignent » l'oral, très peu enseignent réellement à leurs élèves à s'exprimer oralement (Berset Fougerand, 1991). Plusieurs enseignants « ne savent pas comment s'y prendre ou alors ils considèrent qu'il suffit de donner la parole aux élèves pour qu'ils apprennent » (Berset Fougerand, 1991, p. 188). Plusieurs enseignants ont des pratiques pédagogiques boiteuses, peu signifiantes ou tout simplement absentes (Lazure, 1994a ; Lafontaine, 1995 ; Bergeron, 2000 ; Messier, 2007). L'oral est aussi enseigné par certains enseignants comme si cela était de l'écrit (Lazure, 1994a ; Messier, 2004 ; Fisher, 2007a). L'enseignement de la communication orale est donc une tâche ardue et ambiguë pour plusieurs enseignants.

### 1.1.1 Les difficultés d'enseigner la communication orale

Plusieurs raisons peuvent expliquer, chez les enseignants, la difficulté et l'ambiguïté d'enseigner la communication orale. Parmi ces raisons, nous retrouvons entre autres la variation linguistique, l'opposition entre le français oral et le français écrit, la contextualisation/décontextualisation de la langue, le fait que l'oral est volatil, le fait que l'oral présente une certaine forme de subjectivité, l'absence de traditions d'enseignement de l'oral, le fait qu'il y ait peu d'indications sur les critères de

progression, l'imprécision des objectifs des programmes d'études, le manque de formation des enseignants et le fait que l'oral n'est pas véritablement enseigné.

La variation linguistique est l'une des raisons qui peut expliquer la difficulté d'enseigner la communication orale. La variation linguistique se définit comme étant un phénomène dans lequel les structures de la langue changent (Legendre, 2005). Autrement dit, c'est le fait pour les usagers d'une même langue de ne pas avoir les mêmes usages de la langue. Les usages sont des variétés de langue et sont expliqués par des critères sociolinguistiques. Selon Lafontaine (2001), la variation linguistique fait en sorte que les élèves ne partagent pas tous la même variété de langue en dehors de l'école et qu'en enseignant l'oral à l'école, l'enseignant doit enseigner une certaine norme du français oral. Les enseignants ne savent souvent pas comment aborder et traiter cela en classe. Comme le mentionne Fisher (2007a, p. 25), l'oral étant beaucoup plus hétérogène que l'écrit, « son enseignement nous place d'emblée face à la variété des usages et dans un dilemme normatif qui renvoie aux stratifications sociales ». De plus, Fisher (2007a, p. 258-259) ajoute qu'« outre le fait que la définition même de la *norme à enseigner* fait problème, l'entreprise entre en conflit avec les valeurs de l'école et est source de malaise pour les enseignants ».

Une autre raison répertoriée rendant ambigu et difficile l'enseignement de l'oral est l'opposition entre le français oral et le français écrit (Lafontaine, 2001). Pour les enseignants, avoir à traiter en classe de la différence entre le français oral et le français écrit peut devenir un véritable casse-tête. En effet, selon Fisher (2007a, p. 258), « la langue orale demeure mal connue, appréhendée à partir de l'écrit et souvent abordée pour améliorer l'écrit ». De plus, Doutreloux (1989) affirme qu'on ne peut traiter dans la classe le langage oral de la même façon que le langage écrit. En effet, « l'oral est beaucoup plus sensible que l'écrit aux différences sociales et culturelles des interlocuteurs » (Doutreloux, 1989, p. 32). Les différentes variétés de langues des interlocuteurs, leur origine, leur classe sociale, etc. seront beaucoup plus perceptibles

à l'oral qu'à l'écrit. Doutreloux (1989, p. 32) affirme que « le langage oral est également fort sensible aux types de relations existant entre les interlocuteurs ». À l'oral, il sera beaucoup plus facile qu'à l'écrit de distinguer une relation de supériorité d'une relation amicale entre deux individus. La variation sera beaucoup plus grande à l'oral qu'à l'écrit. Cette variation doit être considérée lorsque l'oral est enseigné. Finalement, Doutreloux (1989, p. 32-33) dit que « le langage oral manifeste beaucoup plus directement que l'écrit l'activité même du sujet parlant ». Lorsqu'une personne communique oralement, elle doit trouver ses mots et construire ses énoncés, organiser un contenu, s'adapter à l'interlocuteur ou aux circonstances, évaluer son message, maîtriser ses émotions, etc., alors qu'à l'écrit, lorsqu'une personne remet un texte, il s'agit du résultat achevé de cette activité et des efforts qui y ont été mis. On ne retrouve donc pas dans le texte les hésitations, les recommencements, les silences, les temps de réflexion, etc. qu'on retrouve habituellement à l'oral. Ce savoir essentiel entre l'oral et l'écrit, en enseignement de l'oral, est souvent négligé par les enseignants en raison d'un manque de connaissances ou tout simplement en raison de la peur d'aborder le sujet (Lafontaine, 1995).

Nous retrouvons également la contextualisation/décontextualisation de la langue comme autre raison rendant difficile et ambigu l'enseignement de l'oral (Lafontaine, 2001). La décontextualisation de la langue est le fait pour une personne de s'exprimer dans une variété de langue qui est une variété différente de celle qu'elle utilise tous les jours (Lafontaine, 2001). C'est lorsqu'une personne se retrouve dans une situation où elle fait abstraction de la variété de langue qu'elle utilise de façon quotidienne avec sa famille et ses amis. La contextualisation de la langue est le fait pour une personne de parler dans une situation réelle avec la variété de langue qu'elle utilise quotidiennement. Cela dit, les enseignants ont de la difficulté à savoir quelle langue ils doivent enseigner. Ils hésitent entre une langue contextualisée qui correspond au vrai langage de l'élève, à son langage spontané ou bien une langue décontextualisée, c'est-à-dire une langue qui correspond à celle utilisée dans l'apprentissage des

matières scolaires (Lafontaine, 2001). Il s'agit d'une autre difficulté associée à l'enseignement de l'oral.

Nous retrouvons, comme autre difficulté associée à l'enseignement de l'oral, le fait que l'oral est volatil et qu'il ne laisse pas de traces à moins d'utiliser des appareils (Fisher, 2007a). Fisher (2007a, p. 258) affirme que l'oral est « un objet fuyant qui demande, pour être retenu et observé, le recours à des appareils (magnétophone, vidéoscope) et, paradoxalement, à la transcription ». Charbonneau et Ouellet (2007) abondent dans le même sens en affirmant que l'oral est volatil et qu'il est nécessaire d'en garder des traces pour qu'un enseignement soit efficace. En effet, selon Charbonneau et Ouellet (2007, p. 156), « des traces de l'apprentissage en évolution ainsi que des diagnostics qui l'accompagnent doivent [...] être conservées afin qu'enseignant et élève disposent de repères tangibles pour intervenir dans le développement de la compétence, pour porter un jugement sur sa progression et pour cerner le profil de l'apprenant ».

De plus, selon Berset Fougerand (1991) et Fisher (2007a et 2007b), l'enseignement de l'oral peut être ambigu et difficile à enseigner en raison d'une certaine forme de subjectivité. En effet, l'enseignement de l'oral fait apparaître beaucoup plus les dimensions personnelles et affectives de l'élève. Il peut être difficile de faire la différence entre la présentation orale de l'élève et les caractéristiques propres de l'élève.

Une autre raison qui rend l'enseignement de l'oral ambigu aux yeux des enseignants est le fait qu'il n'existe pas de traditions d'enseignement de l'oral (Plessis-Bélair, 1994 et Fisher, 2007A). Les enseignants n'ont pas de points de repère et de références de longues dates sur lesquels s'appuyer.

Selon Lazure (1994b) ainsi que Lafontaine et Préfontaine (2007), le fait qu'il y a très peu d'indications sur les critères de progression dans les programmes de formation est une autre explication de l'ambiguïté et de la difficulté d'enseigner l'oral. Bergeron (2000, p. 32) abonde dans le même sens en affirmant que « contrairement à l'écrit, il n'existe pas dans les programmes d'études d'indicateurs précis sur la construction progressive des compétences à l'oral ». Pour les enseignants, cela rend l'enseignement de l'oral difficile.

Lafontaine (2001), Fisher, (2007a) et Gagnon (2007) affirment quant à elles que l'une des grandes difficultés d'enseigner l'oral et l'ambiguïté qui y est associée serait en partie due à l'imprécision des objectifs des programmes d'études. Gagnon (2007, p. 65-66) soutient que « l'absence d'orientations didactiques claires, fondées théoriquement et socialement, expliquerait l'insécurité des enseignants ».

Messier (2004 et 2007), Lafontaine et Préfontaine (2007) ainsi que Fisher (2007b) expliquent aussi l'inconfort des enseignants à enseigner l'oral en raison du manque de formation des enseignants lors de la formation initiale. Ce ne sont pas tous les enseignants qui ont reçu une formation pour enseigner l'oral et lorsqu'ils en ont reçu une, cette formation était souvent très restreinte. Actuellement, la didactique de l'oral est peu présente dans les programmes de formation des enseignants (Lafontaine et Préfontaine, 2007). Cela n'aide en rien les enseignants et cela ne fait qu'augmenter leur inconfort quand vient le temps d'enseigner l'oral.

Finalement, une autre difficulté reliée à l'enseignement de l'oral concerne le fait que l'oral n'est pas véritablement enseigné. Plusieurs enseignants ne font pas la différence entre un oral médium d'enseignement, c'est-à-dire un oral utilitaire et non enseigné, et un oral objet d'enseignement, c'est-à-dire un oral enseigné qui permet de fixer des objectifs d'apprentissage (Lafontaine, 2001 et 2007). Selon Messier (2007, p. 48), « l'oral reste souvent une façon de mettre en place d'autres apprentissages tels que la

lecture ou l'écriture, sans pour autant qu'il fasse l'objet d'un apprentissage spécifique ». Lafontaine (2001, p. 24) soutient également que pour ce qui est de l'oral, ce dernier est « considéré comme un moyen d'enseignement par les enseignants à défaut d'être considéré comme un objet d'enseignement ». La plupart des enseignants n'enseignent pas aux élèves comment faire une production orale. Souvent, ils expliquent l'activité et donnent des consignes, mais très rarement ils font vivre aux élèves des ateliers formatifs pour les préparer aux évaluations. Les enseignants ne visent pas « à développer chez les élèves des habiletés et des compétences durables et transférables » (Lafontaine, 2000, p. 43). Cela a pour effet que les jeunes n'arrivent pas à prendre en charge leur communication orale, des apprentissages ne sont donc pas véhiculés et l'oral demeure une simple note pour la plupart des élèves (Lafontaine, 2001).

#### 1.1.2 Les ressources didactiques

En ce qui concerne les ressources didactiques utilisées pour l'enseignement de l'oral, ces dernières sont limitées (Garcia-Debanc, 1999). Selon Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron (2007), peu d'outils sont disponibles pour enseigner l'oral. Lafontaine (2007) affirme qu'il est possible de comprendre le malaise des enseignants face à l'enseignement de l'oral lorsqu'on fait le constat du matériel mis à leur disposition. Une recherche de Lafontaine (2004) a d'ailleurs démontré que les ressources didactiques concernant l'oral sont peu nombreuses dans les manuels scolaires québécois, ce qui n'aide pas du tout à l'enseignement de l'oral en classe de français. En effet, Lafontaine (2004) nous apprend que seulement 2,5 % du contenu des manuels scolaires québécois concerne des activités d'oral. Sa recherche a été effectuée dans 25 manuels didactiques québécois de français langue maternelle publiés entre 1995 et 2002 et couvrant tous les niveaux d'enseignement du secondaire. Les manuels étudiés proposaient beaucoup plus d'activités de lecture et d'écriture que d'oral. Selon Lafontaine (2007), le matériel didactique mis à la disposition des

enseignants est insuffisant pour outiller ces derniers. Une autre recherche effectuée par Gagnon (2007, p. 78) qui s'intéresse spécifiquement, cette fois, au traitement de l'exposé oral dans deux manuels scolaires québécois et dans un manuel scolaire suisse, nous apprend que « l'exposé oral, tel qu'il est présenté dans les manuels québécois analysés, est pratiqué sans véritable approche didactique, sans activités portant sur la construction langagière et sans stratégies concrètes d'interventions didactiques de la part de l'enseignant ». Selon Gagnon (2007, p. 79), « les moyens d'enseignement québécois favorisent la production d'écrits oralisés et non d'authentiques exposés oraux ». Pour ce qui est du manuel suisse, la situation est tout autre. La séquence didactique de ce manuel permet l'acquisition de capacités orales qui sont nécessaires à la production orale. De plus, « la démarche et les activités de [la] séquence se rapportent plus à la nature des performances langagières requises pour l'exposé oral que celles des moyens d'enseignement québécois » (Gagnon, 2007, p. 78). Ces deux recherches permettent de constater que les ressources didactiques québécoises pour travailler la communication orale qui ont été étudiées sont limitées et elles sont peu efficaces puisqu'elles ne permettent pas aux élèves de réaliser d'authentiques exposés oraux.

### 1.1.3 Les pratiques d'enseignement de la communication orale

En ce qui concerne les pratiques d'enseignement qui sont réalisées en classe de français par les enseignants, ces dernières sont très restreintes et peu variées (Messier 2007). Parmi les quelques recherches concernant les pratiques d'enseignement de la communication qui ont été effectuées, une recherche de Lafontaine et Messier (2007) nous apprend que les pratiques d'enseignement sont limitées. Les plus fréquentes sont l'exposé oral, les échanges en grand groupe et la discussion. De plus, selon Moisan (2000) et Messier (2007), les enseignants se limitent principalement au traditionnel exposé oral, une pratique connue et rassurante pour eux. Une recherche effectuée par Lafontaine (1995) nous apprend également que plusieurs enseignants ignorent quelles



activités d'oral faire réaliser à leurs élèves en classe de français. Finalement, selon Messier (2007), en plus d'être peu variées, les pratiques d'enseignement en classe concernant l'oral sont peu significantes pour les enseignants malgré le nouveau PFEQ (2004 et 2007).

Du côté des élèves, peu de recherches ont fait état du point de vue des élèves du secondaire au sujet de l'enseignement de l'oral reçu, des pratiques d'évaluation vécues et des apprentissages qu'ils ont faits (Lafontaine et Messier, 2007). Dans une recherche effectuée auprès d'élèves de la région de l'Outaouais au Québec (Messier et Lafontaine, 2007), nous apprenons que la majorité des élèves se considère comme de bons locuteurs qui réussissent bien en communication orale depuis leur entrée au secondaire. Messier (2007, p. 48) affirme quant à elle que les élèves entretiennent « un rapport difficile avec la communication orale "enseignée" à l'école, ce qui la rend donc peu signifiante à [leurs] yeux ». Du côté de Miyata (2004), la communication orale serait perçue par les élèves comme étant difficile en raison du manque de repères et de l'inexpérience. Une meilleure connaissance du point de vue des élèves et de leur perception de l'enseignement et de l'évaluation qu'ils reçoivent en classe de français pourrait sans doute grandement aider les enseignants et les futurs enseignants à enseigner et à évaluer l'oral.

## **1.2 L'évaluation de la communication orale**

L'évaluation de la communication orale cause beaucoup de difficultés aux enseignants (Berrier, 1992 ; Garcia-Debanc, 1999). Que ce soit au Québec ou ailleurs dans le monde, lorsque les enseignants sont interrogés sur cette question, un même constat revient constamment : les enseignants ressentent souvent un profond sentiment d'inconfort, voire de désarroi, lorsqu'il est temps d'évaluer l'oral (Béatrix Köhler et Piguet, 1991 ; Bergeron, 2000 ; Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). Souvent, les enseignants ne savent pas comment évaluer les élèves.

L'évaluation de l'oral devient donc pour eux un lourd fardeau. Les enseignants reconnaissent tous cependant qu'il est important et nécessaire d'évaluer l'oral des élèves (Béatrix Köhler et Piguet, 1991 ; Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). Cette deuxième partie de la problématique fait état de certains problèmes soulevés en ce qui concerne l'évaluation en général, puis en ce qui concerne plus précisément l'évaluation de l'oral. Nous terminons par la problématique entourant les outils et techniques d'évaluation de l'oral.

### 1.2.1 L'évaluation

L'évaluation, pour toute discipline confondue, a pour principale fonction de « porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives » (Legendre, 2005, p. 630). Les pratiques évaluatives qui sont faites en milieu scolaire sont critiquées par bon nombre de chercheurs. Selon Durand et Chouinard (2006), les pratiques évaluatives qui sont faites actuellement ne sont pas neutres et une attention particulière doit être portée sur les effets de ces dernières. De plus, Bélair (1999) affirme que les pratiques évaluatives n'atteignent pas toutes l'un des objectifs fondamentaux de l'évaluation qui est d'être au service de l'apprentissage. En effet, souvent « l'action qu'engendre l'évaluation est chargée d'affects et de non-dits qui biaisent parfois le jugement et la décision de l'évaluateur, privant ainsi l'évalué de l'accès à l'objectif premier d'une véritable évaluation, en l'occurrence celui d'être au service de l'apprentissage » (Bélair, 1999, p. 10). Mushi (2001, dans Durand et Chouinard, 2006), abonde dans le même sens en affirmant que l'évaluation prend tout son sens lorsqu'elle fournit un portrait représentatif de ce qu'un élève a appris. Un autre problème de l'évaluation concerne le transfert des connaissances. En effet, les élèves peuvent obtenir de bons résultats à la suite d'une évaluation et ne pas être en mesure de transférer leurs connaissances dans des tâches complexes (Durand et Chouinard, 2006). Également, une des nombreuses critiques faites à l'égard de

l'évaluation concerne la participation des élèves. Plusieurs enseignants ne font pas participer les élèves à l'évaluation. Ces derniers sont inactifs et sont souvent de simples figurants. Selon Paris et Ayres (1994 dans Durand et Chouinard, 2006, p. 72), « les élèves ont besoin de participer activement à l'évaluation de leurs apprentissages ». Durand et Chouinard (2006) affirment que plusieurs modalités de participation de l'élève peuvent être mises de l'avant. L'élève doit être capable d'exercer un certain contrôle sur ses apprentissages et il doit être le premier responsable de ses apprentissages. Il est possible pour cela d'utiliser l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. Finalement, une autre critique des pratiques évaluatives est qu'elles n'incluent pas suffisamment un aspect interactif. En effet, l'évaluation devrait permettre la communication, la coopération, la collaboration et même l'autoévaluation (Bélair, 1999).

### 1.2.2 L'évaluation de l'oral

Lorsque les enseignants sont questionnés à propos de la communication orale, ces derniers admettent avoir un malaise à enseigner la communication orale et ce malaise s'accroît lorsqu'il est question d'évaluer l'oral (Fisher, 2007). Comme Lafontaine et Préfontaine (2007, p. 62) l'affirment, « plusieurs enseignants ressentent de l'insécurité face à l'enseignement de l'oral, ce qui est en grande partie dû à l'évaluation ». Pour Lafontaine et Préfontaine (2007), l'évaluation de l'oral est un point d'ombre en didactique de la communication orale et il s'agit d'un concept flou pour plusieurs enseignants. Pour tenter de comprendre ce malaise et les difficultés associées à l'évaluation de l'oral, nous avons fait une recension des écrits sur le sujet et cela nous a permis de faire ressortir plusieurs problématiques de l'évaluation de l'oral.

L'un des premiers éléments recensés expliquant la difficulté d'évaluer l'oral concerne la subjectivité. En effet, les enseignants perçoivent l'évaluation de l'oral comme

comportant une grande part de subjectivité (Garcia-Debanc, 1999 et Fisher, 2007). En effet, les enseignants se sentent subjectifs lorsqu'ils évaluent l'oral (Béatrix Köhler et Piguët, 1991) et ont l'impression d'évaluer de façon intuitive (Perrenoud, 1988). Selon Berrier (1991, p. 476), « l'évaluation de l'oral a toujours posé de nombreux problèmes à cause de son caractère subjectif ». Plusieurs enseignants ont l'impression de porter des jugements de valeur lorsqu'ils évaluent l'oral (Lafontaine, 1995).

Un autre élément expliquant la difficulté d'évaluer l'oral est l'impossibilité d'être exhaustif lorsqu'il y a évaluation, et ce, en raison de la méconnaissance des critères d'évaluation (Fisher, 2007 ; Béatrix Köhler et Piguët, 1991). Selon Fisher (2007, p. 22), cela conduit les enseignants « au sentiment de n'évaluer que partiellement, sinon partialement, les performances des apprenants ». L'oral, contrairement à l'écriture, n'a pas une longue tradition d'évaluation (Fisher, 2007).

Le manque de formation des enseignants peut également expliquer la difficulté d'évaluer l'oral (Messier, 2007). Selon Bergeron, (2000), les enseignants se sentent peu formés pour évaluer l'oral. Plusieurs enseignants ne savent tout simplement pas comment évaluer les élèves à l'oral (Lafontaine, 1995).

Selon Perrenoud (1988), un autre élément pouvant expliquer la difficulté et le malaise d'évaluer l'oral se retrouverait dans le manque d'uniformité de l'évaluation. En effet, les façons d'évaluer seraient très variables d'une classe à l'autre et surtout très marginales. Lafontaine (2007) affirme également que l'une des difficultés d'évaluer l'oral réside dans la difficulté pour les enseignants d'évaluer uniformément.

Pour plusieurs enseignants, la difficulté d'évaluer l'oral serait en grande partie liée au fait qu'ils ont l'impression, lorsqu'ils évaluent, de juger le milieu socioculturel des élèves (Béatrix Köhler et Piguët, 1991). Selon Doutreloux (1989), l'oral est sensible

aux différences sociales et culturelles des interlocuteurs, beaucoup plus que peut l'être l'écrit.

Aussi, par des observations effectuées en classe suisse romande, dans le but de tirer une réflexion de la didactique et de l'évaluation de l'oral, Béatrix Köhler et Piguet (1991) ont constaté que les enseignants ont de la difficulté à définir des objectifs d'apprentissage à atteindre lors d'activités d'oral. Cette situation rend l'évaluation de l'oral plus difficile pour les enseignants.

De plus, selon Fisher (2007), évaluer l'oral est exigeant. Cela demande de la préparation, du temps et du matériel, ce que les enseignants n'ont pas toujours. Plusieurs enseignants vont favoriser l'enseignement et l'évaluation de l'écriture et de la lecture plutôt que l'enseignement et l'évaluation de l'oral, entre autres en raison de la charge de travail exigée par l'évaluation de l'oral.

Garcia-Debanc (1999, p. 194-199) a relevé dix éléments, autant d'ordre empirique que d'ordre théorique, pouvant expliquer la difficulté pour les enseignants d'évaluer l'oral.

**-La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations.** Il est difficile d'en faire un « objet d'apprentissage » comme on peut le faire pour d'autres matières spécifiques au monde scolaire. Des objets d'enseignement susceptibles d'être travaillés sont difficilement isolables.

**-L'oral est difficile à observer et complexe à analyser.** Les paramètres qui interviennent dans l'interprétation d'un énoncé sont nombreux et concomitants.

**-L'oral implique l'ensemble de la personne.** La production verbale ne peut pas être dissociée de la voix et du corps. D'où parfois un sentiment d'insécurité, de sorte que les aspects psychologiques et affectifs sont parfois décisifs.

**-L'oral est profondément marqué par les pratiques sociales de référence.** Il est difficile d'évaluer l'oral lorsque des variations culturelles sont présentes (variation d'intensité, distance proxémique, etc.).

**-L'oral ne laisse pas de traces et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants.** Les productions orales ne peuvent être sérieusement analysées que si l'on peut les réécouter plusieurs fois, d'où la nécessité d'avoir des instruments. Ces derniers ne sont pas toujours à la disposition des enseignants.

**-L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps.** Évaluer l'oral demande du temps, à la fois dans le temps de la classe et dans le travail personnel de l'enseignant.

**-L'évaluation de l'oral suppose un détour par l'écrit par le biais de transcriptions.** L'analyse des dimensions syntaxique et sémantique de l'oral demande qu'on recoure à des transcriptions écrites, ce qui nécessite plusieurs réécoutes.

**-L'oral est souvent mal connu.** Le fonctionnement spécifique de l'oral est mal connu. La qualité de l'oral est jugée en comparaison de l'écrit, en dévalorisant l'oral.

**-Les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés.** Des repères sur la construction progressive des compétences ne sont pas connus pour l'oral.

**-Il existe peu de matériel pédagogique pour enseigner l'oral et les recherches didactiques sur l'oral sont récentes.** Le fait que les enseignants disposent de peu de matériel d'enseignement sur l'oral s'explique par le caractère récent des recherches didactiques sur l'oral.

Tous les éléments que nous avons répertoriés, incluant ceux de Garica-Debanc (1999), peuvent expliquer la problématique actuelle de l'évaluation de l'oral en classe de français.

### 1.2.3 Les outils et techniques d'évaluation de l'oral

En évaluation de l'oral, il existe plusieurs outils et techniques d'évaluation pouvant être utilisés pour faciliter le travail des enseignants (grille d'évaluation, grille d'observation, autoévaluation, évaluation par les pairs, portfolio, entrevues, etc.).

Malgré cela, plusieurs outils et techniques d'évaluation ainsi que leurs utilisations possibles sont méconnus des enseignants. En effet, selon Lafontaine (1995), les enseignants ne se sentent pas assez outillés pour évaluer l'oral. Une recherche effectuée par Lafontaine et Le Cunff (2006) nous apprend également que les enseignants québécois et français qu'elles ont interrogés soulignent eux aussi un manque d'outils en évaluation de l'oral. De plus, pour plusieurs enseignants, les outils et techniques d'évaluation qu'ils connaissent ne correspondent pas à leurs besoins. Selon Bergeron (2000, p. 31), « les enseignants estiment qu'ils n'ont pas les outils pour procéder [à l'évaluation de l'oral] et s'en remettent souvent à des critères sommatifs figés dans une grille sans activités formatives préalables ».

Malgré l'existence d'outils et de techniques d'évaluation de l'oral, très peu de recherches ont été faites concernant leur utilisation, leurs applications et leurs répercussions lors d'évaluations orales. Parmi les quelques recherches faites sur le sujet, une recherche effectuée par Lafontaine et Messier (2007) a démontré que les outils d'évaluation utilisés en classe de français au secondaire étaient peu variés et que ceux qui sont les plus utilisés sont la grille d'évaluation, l'autoévaluation, la grille d'observation et les rétroactions verbales. Une autre recherche de Lafontaine et Le Cunff (2006) nous apprend que les outils et techniques d'évaluation de l'oral les plus utilisés par les enseignants québécois du préscolaire au secondaire interrogés sont la grille d'évaluation, le portfolio, l'autoévaluation, les enregistrements audio et vidéo ainsi que des notes d'observations faites par les élèves. Quant aux enseignants français, ils utilisent rarement les enregistrements, ils gardent plutôt des notes d'observation. Dans ces deux recherches, autant chez les enseignants français que québécois, nous pouvons remarquer que des outils et techniques d'évaluation tels que l'évaluation par les pairs sont ignorés des pratiques évaluatives. Pourtant, aux dires de plusieurs chercheurs, l'élève doit être actif lors de l'évaluation (Paris et Ayres, 1994, dans Durand et Chouinard, 2006). Selon Dolz et Schneuwly (1998, p. 113), l'oral à l'école doit être « une entreprise de double prise de conscience : celle de sa propre

activité et de l'activité de l'autre », d'où l'importance de faire participer l'élève à son évaluation et à l'évaluation de ses pairs en utilisant des outils et techniques d'évaluation tels que l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation.

De plus, des recherches effectuées concernant des outils d'évaluation qui sont mis à la disposition des enseignants et qui sont utilisés par eux ont permis de faire ressortir trois problèmes (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). En effet, par leurs indicateurs et critères formulés la plupart du temps dans une grille, certains outils d'évaluation confortent la fausse représentation que c'est en parlant que les élèves apprennent et que plus ils s'expriment à l'oral plus ils progressent. Ce genre d'outils d'évaluation se limite principalement à la production verbale en laissant de côté tout ce qui touche l'écoute. Apprendre à écouter fait aussi partie des compétences à l'oral à développer. Ensuite, un autre problème concerne des outils composés de listes plus ou moins structurées de critères indiquant d'une certaine façon la performance à réaliser. Selon Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, (2007, p. 33), « cette vision de l'évaluation du français oral, trop axée sur un produit attendu, néglige le processus ou la manière dont les élèves s'acquittent de la tâche dans le cadre d'une situation d'apprentissage donnée ». Finalement, le dernier problème concerne des outils qui font état d'une conception très limitée de la compétence à communiquer oralement et de son développement. En effet, « certains outils d'évaluation méconnaissent les spécificités linguistiques et discursives de l'oral liées au développement de l'enfant ou de l'adolescent » (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007, p. 33).

Une autre recherche, cette fois réalisée par Garcia-Debanc (1999), fait part d'une analyse d'outils d'évaluation de l'oral pour l'école primaire et le collège en France. Cette analyse a fait entre autres ressortir deux autres problèmes associés aux outils d'évaluation de l'oral. Parmi les problèmes identifiés, nous retrouvons l'incapacité pour certains outils de rendre compte de la nature des performances langagières orales des élèves. En effet, ces outils n'ont pas d'indicateurs précis de performances



langagières. Un autre problème est que certains outils étudiés ne permettent pas aux enseignants d'évaluer tellement certains critères sont formulés de façon générale. Ces critères n'aident en rien les enseignants à évaluer l'oral. Selon Garcia-Debanc (1999), les problèmes identifiés démontrent, « d'un point de vue linguistique, la méconnaissance assez générale du fonctionnement syntaxique et prosodique de l'oral » des concepteurs d'outils d'évaluation de l'oral (Garcia-Debanc, 1999, p. 204).

Outre ces recherches, nous avons pu constater que peu de recherches nous renseignent sur le nombre d'outils et de techniques d'évaluation utilisés par les enseignants lors d'évaluation orales. Selon Durand et Chouinard (2006), combiner plusieurs outils et techniques d'évaluation permet d'avoir des évaluations plus justes.

Il est donc possible de constater que beaucoup de travail reste à faire en ce qui concerne la création, la diffusion, la connaissance des répercussions et l'utilisation des outils d'évaluation de l'oral.

### **1.3 Les objectifs de recherche**

Comme il a été possible de le lire dans ce chapitre, les travaux et recherches sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral doivent être poursuivis. Les enseignants ont besoin d'outils adéquats pour enseigner l'oral et pour l'évaluer. Le constat que nous venons d'établir sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral nous amène à nous questionner sur ce qui se passe réellement en classe de français au Québec et sur ce qui pourrait être fait pour améliorer l'évaluation de l'oral. Pour cette raison, nous avons décidé de nous intéresser à l'évaluation de l'oral dans cette recherche et plus particulièrement à une technique d'évaluation très peu étudiée jusqu'à maintenant, l'évaluation par les pairs. Nous avons voulu savoir, du point de vue d'élèves, comment ils sont évalués lors de productions orales. Pour être en mesure de comprendre comment ils sont évalués, il a tout d'abord fallu connaître le type

d'enseignement qu'ils ont reçu. Nous avons aussi voulu connaître les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves. Nous avons donc questionné des élèves et nous avons réalisé une expérimentation dans une classe de troisième secondaire de la grande région de Montréal. Pour notre recherche, nous avons donc établi les deux objectifs suivants :

1. Décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire.
2. Décrire les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire.

## **CHAPITRE II**

### **CADRE THÉORIQUE**

Le chapitre précédent a permis de faire la lumière sur les principales problématiques entourant l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Dans ce deuxième chapitre, pour mieux comprendre l'enseignement et l'évaluation de l'oral, certains aspects théoriques et pratiques sont expliqués. Nous traitons d'abord de trois modèles théoriques en enseignement qui ont été développés dans les dernières années ainsi que d'une recherche sur l'enseignement de l'oral. Ensuite, nous parlons de recherches effectuées en évaluation de l'oral, puis de l'enseignement et de l'évaluation de la communication orale en troisième secondaire. Finalement, les questions de recherche sont présentées.

#### **2.1 L'enseignement de la communication orale**

La recherche, en ce qui concerne l'enseignement de la communication orale, est de plus en plus importante. Au cours des dernières années, deux modèles d'enseignement de l'oral ont été développés ainsi qu'un modèle d'enseignement par les pairs. Nous précisons tout d'abord le concept de modèle.

##### **2.1.1 Modèle, modèle didactique et modèle pédagogique**

Dans le but de simplifier la réalité pour permettre une meilleure compréhension d'un objet d'étude, les chercheurs conçoivent des modèles. Pour appuyer notre recherche, nous en avons choisi trois que nous explicitons. Avant tout, nous croyons qu'il est

essentiel de définir ce qu'est un « modèle », un « modèle didactique » et un « modèle pédagogique ».

Selon Legendre (2005), un modèle est un idéal à atteindre et une simplification de la réalité. Un modèle sert également « de cadre de référence pour arriver à des buts quelconques » (Messier, 2004, p. 38), c'est aussi une synthèse de l'objet d'étude (L'Écuyer, 1990) et c'est également un système (Lafontaine, 2001). De plus, selon Lafontaine (2001), tout modèle a la particularité « d'être incomplet, car la modélisation privilégie certaines propriétés du système et en néglige d'autres, et tout modèle est imparfait dans la mesure où la modélisation introduit des propriétés étrangères au système à cause du support du modèle » (Lafontaine, 2001, p.95). Un modèle est donc transitoire dans l'attente d'une représentation plus explicite (Lafontaine, 2001).

Le concept de « modèle didactique » caractérise deux des modèles sur lesquels s'appuie notre recherche. En effet, le modèle de Dolz et Scheneuwly (1998) et le modèle de Lafontaine (2001) sont des modèles didactiques. Un modèle didactique, selon Messier (2004, p. 38), « reflète une image de la réalité, et plus particulièrement, celle de la situation pédagogique qui est le cadre dans lequel se réalisent les processus d'enseignement et d'apprentissage ». De son côté, Sauvé (1992, p. 183) définit un modèle didactique comme la « représentation d'un certain type de processus d'organisation et de gestion de la situation pédagogique, en fonction de buts ou [d']objectifs globaux particuliers et en relation avec un cadre théorique qui le justifie et lui confère une dimension exemplaire, prescriptive ». Le modèle didactique permet également, selon Lafontaine (2001), de faciliter l'enseignement.

Pour ce qui est du troisième modèle sur lequel s'appuie notre recherche, celui de Topping (2005), il s'agit d'un « modèle pédagogique ». Le modèle pédagogique « présente de façon coordonnée certaines propriétés d'un type particulier

d'enseignement et d'un type particulier d'apprentissage, et constitue une représentation de la relation qui existe entre eux » (Legendre, 2005, p. 904).

### 2.1.2 Le modèle didactique de Dolz et Schneuwly (1998)

Dolz et Schneuwly (1998), pour pallier le problème de l'enseignement de l'oral, ont suggéré de définir clairement les caractéristiques de l'oral pour qu'un réel enseignement puisse être possible. Ils ont considéré comme important de connaître diverses pratiques langagières orales ainsi que les rapports très variables qu'elles entretiennent avec l'écrit. De plus, pour considérer l'oral comme objet légitime d'enseignement, Dolz et Schneuwly (1998) ont affirmé qu'il fallait clarifier les pratiques langagières orales à enseigner ainsi que les caractéristiques des spécificités linguistiques et les savoir-faire relatifs à ces pratiques. À partir de ces caractéristiques bien définies et propres à l'oral, qui sont notamment les genres (l'interview, l'exposé oral, le débat, etc.), Dolz et Schneuwly (1998) ont considéré qu'il était possible d'enseigner l'oral et de l'évaluer.

Dolz et Schneuwly (1998) ont élaboré un modèle didactique de l'enseignement de l'oral qui repose sur l'enseignement des genres. Ce modèle didactique propose des séquences didactiques basées sur deux principes fondamentaux. Le premier principe stipule que « le travail sur les genres oraux se fait toujours à deux niveaux : niveau de la communication et niveau de la structuration d'une activité » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 92). Le premier niveau est la réalisation d'une activité langagière pendant laquelle les élèves exercent la parole dans des situations diverses de communication et le deuxième niveau consiste en une réflexion sur cette prise de parole dans le but de développer des capacités langagières chez les élèves. Ce premier principe consiste donc à « articuler systématiquement communication et structuration et à faire de l'activité langagière, dans toutes ces dimensions, le point de départ et l'objet de la structuration » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 92). Pour ce qui est du deuxième

principe fondamental, il s'agit « de faire de la parole sous de multiples formes un objet d'enseignement/apprentissage autonome » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 93). En fait, il s'agit d'outiller les élèves pour qu'ils puissent travailler la parole, et ce, dans des situations de communication qui soient plausibles et significatives, puisque la parole est objet de travail scolaire.

Pour réaliser ces deux principes de base, Dolz et Schneuwly (1998) proposent d'utiliser une séquence didactique (appendice A.1) comme démarche d'enseignement de l'oral. Ils définissent la séquence didactique comme étant « un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière dans le cadre d'un projet de classe » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 93). Cette séquence didactique « essaie de combiner les avantages de la systématique, puisqu'elle se présente comme un tout cohérent d'ateliers et d'activités, avec ceux de l'adaptabilité, puisqu'elle est conçue comme un système modulaire qui permet des ajouts et des suppressions en fonction de la diversité des situations de communication et des classes » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 91). De plus, la séquence didactique est composée de quatre éléments qui diffèrent sur le plan de leur contenu selon le genre enseigné.

Le premier élément de la séquence didactique est la *mise en situation*. Elle consiste à présenter aux élèves un projet de communication qui sera réellement mis en œuvre lors de la production finale. Il s'agit du moment pendant lequel « la classe construit une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à accomplir, sachant que cette activité sera précisément l'objet d'un enseignement apprentissage » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 95). La mise en situation comporte donc deux dimensions. La première dimension est celle d'un projet collectif qui permet de préciser l'activité langagière qui sera traitée, à qui s'adresse la production, dans quel contexte la production sera écoutée, qui participera à la production et selon quelles modalités. La deuxième dimension de la mise en situation concerne les

contenus. Les élèves doivent saisir l'importance des contenus qui seront travaillés au cours de la séquence. La mise en situation est le point de départ de la séquence et donne une orientation à la production initiale.

Le deuxième élément de la séquence didactique est la *production initiale*. Lors de celle-ci, « les élèves tentent une première réalisation de l'activité langagière, objet de la séquence, et révèlent ainsi pour eux-mêmes et pour l'enseignant les représentations qu'ils se font de cette activité (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 96). À partir de la production initiale, il est possible de déterminer les apprentissages qui devront être réalisés. Cela permet de tracer le chemin à parcourir dans la séquence et cela permet de déterminer les enseignements à faire, c'est-à-dire les ateliers à réaliser. Pour les élèves, la production initiale concrétise les éléments de la mise en situation, elle leur permet de découvrir ce qu'ils savent déjà, de voir les difficultés et de percevoir plus clairement l'objet de la séquence. Pour ce qui est de l'enseignant, la production initiale est un moment privilégié d'observation qui fournit des informations pour moduler, individualiser, adapter et différencier son enseignement. La production initiale est le premier lieu d'apprentissage de la séquence didactique (Dolz et Schneuwly, 1998).

Le troisième élément de la séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998) s'appelle les *ateliers*. Chaque atelier est une période d'enseignement basée sur les difficultés relevées lors de la production initiale ainsi que sur les éléments qui sont jugés essentiels dans l'enseignement d'un genre. Chaque élément est abordé séparément et est travaillé de manière approfondie. De plus, les ateliers comprennent trois types d'approches didactiques « qui s'interpénètrent en pratique sous des formes très diverses » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 103). En effet, les trois approches didactiques sont l'analyse et l'observation de textes oraux, des exercices pour travailler certaines dimensions de l'activité langagière et, finalement, la construction d'un langage pour parler de l'activité langagière qui est travaillée.

Finalement, le quatrième élément de la séquence didactique est la *production finale*. Elle permet « de mettre en pratique et d'intégrer les savoirs élaborés et les divers outils sémiotiques appropriés abordés dans les ateliers » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 94). C'est la finalité de la séquence. La production finale permet d'intégrer les savoir construits et exercés pendant la séquence et elle permet de constater les apprentissages effectués, et ce, autant pour l'élève que pour l'enseignant. Aussi, la production finale est souvent le lieu d'une évaluation sommative puisque chaque atelier est considéré comme une évaluation formative.

### 2.1.3 Le modèle didactique de Lafontaine (2001)

Le modèle de Dolz et Schneuwly (1998) a été analysé par Lafontaine (2001). Cette dernière considère qu'il répond à plusieurs caractéristiques essentielles des modèles didactiques. Selon elle, ce modèle est simple et maniable, elle le dit doté d'une cohérence interne et d'une clarté remarquable puisqu'il s'avère très compréhensible et elle le considère aussi comme transparent puisqu'il peut être compris par un large public. Cependant, Lafontaine considère qu'il n'a pas tous les critères essentiels des modèles didactiques. En effet, le modèle ne facilite pas « l'exploration et la compréhension par la sélection d'éléments significatifs et importants dans le processus de la communication orale » (Lafontaine, 2001, p. 112). Elle considère également que le modèle se présente davantage comme une liste qui ne tient pas compte d'éléments intrinsèques à la communication orale (écoute, syntaxe, éléments prosodiques, etc.). Lafontaine et Préfontaine (2007) résument ce constat en disant que le modèle didactique de Dolz et Schneuwly s'avère plutôt limité puisqu'il ne rend compte que d'une composante de l'oral qui est les genres et leurs spécificités.

Lafontaine (2001), en se basant sur ses recherches et sur le modèle de Dolz et Schneuwly (1998), a voulu définir plus précisément l'enseignement de l'oral en créant son propre modèle didactique de la production orale en classe de français au



secondaire (appendice A.2). Cela lui a permis de présenter l'enseignement de l'oral selon deux finalités : l'oral comme *médium d'enseignement* et l'oral come *objet d'enseignement*.

L'oral comme *médium d'enseignement* est un oral plutôt utilitaire et non enseigné pour lui-même (Lafontaine, 2007). Il est toujours présent et c'est lorsque la parole est utilisée, mais qu'il n'y a pas de retour sur la façon de s'exprimer. Selon Lafontaine (2001), l'oral *médium d'enseignement* s'utilise de trois façons. Il peut d'abord être **au service des notions à enseigner**, c'est-à-dire qu'il permet de transmettre des connaissances aux élèves, et ce, peu importe la discipline d'enseignement; il sert donc de stratégie d'enseignement. Ensuite, l'oral médium peut être utilisé au cours d'**activités d'oral planifié**, c'est-à-dire lors d'activités prévues dans la planification des enseignants. Ces activités d'oral planifié peuvent être réalisées par un modelage partiel de l'enseignant, par des explications et des consignes données par l'enseignant sur des contenus d'activité et sur des faits de langue et aussi par une activité d'oral sommative non précédée d'une évaluation formative. Finalement, l'oral *médium d'enseignement* peut être utilisé lors d'**activités d'oral spontané**; il s'agit par exemple de discussions en grand groupe, lorsqu'un élève pose une question ou encore lors d'interventions disciplinaires. Ce type d'oral, l'oral *médium d'enseignement*, a un impact sur l'élève. En effet, ce dernier ne prend pas en charge sa propre communication orale et il « considère l'oral comme une simple note et comme une situation angoissante » (Lafontaine, 2001, p. 212). L'élève ne fait pas d'apprentissages oraux explicites puisque l'oral ne se limite qu'à une situation d'évaluation.

Pour ce qui est de l'oral *objet d'enseignement*, il s'agit d'un oral pour lequel il est possible de fixer des objectifs d'apprentissage à atteindre et des compétences à faire développer aux élèves (Lafontaine, 2001). Il s'agit d'un oral qui peut être intégré à une séquence d'enseignement puisqu'il exige que des éléments soient travaillés et

enseignés. Il s'agit donc d'un oral enseigné, c'est-à-dire qu'un retour est fait sur la parole pour en tirer un apprentissage en fixant des objectifs d'apprentissage. D'ailleurs, selon Lafontaine (2001), c'est à partir du moment où l'oral est considéré comme un objet d'apprentissage au même titre que l'écriture et la lecture qu'il est possible de faire réaliser de véritables apprentissages.

Dans le modèle didactique de la production orale en classe de français au secondaire de Lafontaine (2001), l'oral utilisé comme *objet d'enseignement* est constitué de trois grandes composantes. La première est **l'intention de communication**. Elle permet de connaître le but, de voir le fil conducteur du projet et de lui donner du sens. « L'intention de communication est l'élément clé du projet et favorisera la participation des élèves » (Lafontaine, 2007, p. 15). Ensuite, on retrouve la deuxième composante, **la situation de communication**, qui comporte quatre aspects. Il s'agit premièrement de l'intégration des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral. Selon Lafontaine (2007), le fait d'établir des liens entre l'oral, l'écriture et la lecture, et ce, peu importe la matière, a pour conséquence d'être le fil conducteur qui rend les activités signifiantes pour les élèves. Deuxièmement, il est question des divers types de sujets (signifiants et non signifiants) présentés aux élèves. « Les sujets signifiants sont des thèmes tirés de la vie courante, scolaire ou extrascolaire, et du quotidien de l'élève tandis que les sujets non signifiants relèvent de thèmes plus culturels ou de l'actualité générale » (Lafontaine, 2007, p. 15). En troisième, il s'agit de la prise en compte des champs d'intérêt des élèves et enfin, en quatrième, il s'agit de la prise en compte de l'auditoire, ce dernier est actif en participant aux activités d'oral. La troisième composante regroupe **les activités d'oral planifié et intégré**. Il s'agit premièrement de faire une production initiale. À partir de celle-ci, un état des connaissances des élèves (forces et faiblesses de la production initiale) est fait et permet de déterminer des objectifs d'apprentissage. Chacun des objectifs d'apprentissage fournit l'objet d'un atelier formatif en communication orale où des évaluations formatives sont réalisées après chaque atelier. Ces ateliers formatifs se divisent en cinq thèmes. Nous

retrouvons donc le modelage total par l'enseignant et parfois par l'élève, l'apprentissage des rôles à jouer, les apprentissages liés aux types de pratiques, l'apprentissage des faits de langue et l'apprentissage des techniques d'écoute. Finalement, une fois que tous les ateliers traitant des objectifs d'apprentissage ont été réalisés, une évaluation sommative est effectuée. Cela a un impact direct sur l'élève, puisqu'il arrive à prendre en charge sa communication orale et puisqu'il réalise des apprentissages explicites.

De plus, le modèle didactique de Lafontaine (2001) correspond à une situation pédagogique, c'est-à-dire à une « situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage » (Legendre, 2005, p. 1240). Cette situation pédagogique « consiste en un ensemble d'éléments interreliés *Sujet* (élèves du secondaire) – *Objet* (enseignement de l'oral) – *Agent* (enseignants de français langue première du secondaire) dans un *milieu* donné (Lafontaine et Préfontaine, 2007, p.53).

#### 2.1.4 La séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007)

À la suite de la conception de son modèle didactique, Lafontaine a créé une séquence d'enseignement de l'oral (appendice A.3). Une séquence d'enseignement est un « ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou de plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement » (Legendre, 2005, p. 1228). La séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) a pour objectif de rendre concret l'oral comme objet d'enseignement. Cette séquence est donc basée sur la partie de son modèle qui utilise l'oral comme objet d'enseignement. Cette séquence d'enseignement permet que des apprentissages soient réalisés et qu'un véritable enseignement de l'oral soit effectué; l'oral est *objet d'enseignement*. Pour réaliser notre recherche, nous avons utilisé la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) puisque pour que l'évaluation par les pairs soit objective, adéquate, juste et constructive pour les élèves,

il est nécessaire que ces derniers apprennent à faire une production orale pour qu'ils connaissent la structure et les composantes d'une production orale afin qu'ils puissent évaluer efficacement leurs pairs. La séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) est donc nécessaire pour que les élèves réalisent des apprentissages à l'oral et comprennent ces apprentissages pour être par la suite en mesure d'évaluer leurs pairs sur ces mêmes apprentissages.

La séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) est composée de quatre étapes : la production initiale, l'état des connaissances des élèves, les ateliers formatifs et la production finale sommative.

Une fois le projet de communication présenté (intention et situation de communication) suit la séquence didactique. Cette dernière débute par la production initiale, une étape fondamentale et le pivot de la séquence d'enseignement. C'est le moment pour les élèves d'être « sensibilisés aux caractéristiques de l'activité par la confrontation de leurs représentations de cette activité » (Lafontaine, 2007, p. 18). La production initiale, qui est de courte durée, est une production orale sans préparation que les élèves réalisent selon leurs connaissances antérieures. Les élèves doivent donc réaliser une production orale en lien avec le projet de communication sans qu'il y ait eu préalablement des apprentissages. Les élèves doivent se débrouiller du mieux qu'ils le peuvent, c'est-à-dire au meilleur de leurs connaissances. L'enseignant enregistre ou filme la production orale pour qu'un retour soit possible. Cette première production orale a des buts bien précis. « Elle doit tout d'abord révéler à l'élève quelles sont ses forces et ses faiblesses quant aux genres à apprendre. À partir de ces constats, il est capable de prendre conscience des apprentissages à faire tout au long de cette démarche d'enseignement » (Messier, 2004, p. 46). En ce qui concerne l'enseignant, il pourra avoir une bonne idée de l'état d'avancement de ses élèves concernant l'oral.

À la suite de la production initiale, l'enseignant fait un retour sur les forces et les faiblesses des élèves qui ont fait la production initiale, et ce, à l'aide des enregistrements audio ou vidéo. Cette étape consiste donc à faire l'état des connaissances des élèves dans le but de fixer des objectifs d'apprentissage avec le groupe. Ce sont les élèves qui déterminent les points forts et les points faibles qui devront être travaillés lors d'une prochaine production orale formative. Selon Lafontaine (2007, p. 18), c'est par les observations et les commentaires des élèves « que se manifestent les objectifs d'apprentissage, que l'enseignant a certes anticipés, et qui deviendront les divers ateliers formatifs à réaliser en classe ». De plus, l'enseignant doit, à cette étape, « sensibiliser les élèves aux diverses façons de donner de la rétroaction à leurs pairs de façon constructive afin d'éviter les règlements de compte ou les maladroresses » (Lafontaine, 2007, p. 18) et il doit préparer les élèves à recevoir des critiques positives et négatives.

Lorsque les objectifs d'apprentissage sont déterminés par le groupe/classe, chacun d'eux devient un atelier formatif en communication orale. Le nombre d'ateliers varie en fonction du nombre d'objectifs d'apprentissage déterminé. Chaque atelier est d'une durée variable, et ce, en raison du contenu enseigné et du rythme des élèves. Selon Messier (2004, p. 48), « les ateliers sont là pour amener les élèves à atteindre les objectifs du projet de communication ». Ces ateliers formatifs peuvent être réalisés de cinq façons selon Lafontaine (2007) : le modelage total par l'enseignant et par les élèves, l'apprentissage des rôles à jouer, les apprentissages liés aux types de pratique, l'apprentissage de faits de langue et l'apprentissage des techniques d'écoute.

Le modelage total peut être réalisé par l'enseignant ou par un ou des élèves. Lorsque c'est l'enseignant qui fait le modelage, il met en pratique ce qu'il enseigne. L'enseignant ne fait pas que se limiter à dire ce qu'il veut ou ne veut pas voir se réaliser dans l'activité ; il sert de modèle. Le modelage peut aussi être fait par un élève avant ou après qu'une notion de l'oral a été enseignée. Une fois le modelage

réalisé, les élèves déterminent les forces et les faiblesses, d'où l'importance d'avoir bien appris à faire une rétroaction. « Le modelage total suscite alors la réflexion sur la pratique, la capacité de cerner les forces et les faiblesses, la consolidation des apprentissages et, surtout, favorise une interaction nécessaire entre l'enseignant et les élèves afin de maintenir l'engagement et d'engendrer une construction dialogique » (Lafontaine, 2007, p. 19).

L'apprentissage des rôles à jouer est un autre atelier formatif qu'il est possible de réaliser. Il s'agit de « fournir aux apprenants des indications quant aux rôles à jouer dans les différentes situations de communication proposées » (Messier, 2004, p. 49). Les rôles varient selon la situation, ce qui fait qu'ils sont variés : expert, médiateur, critique, évaluateur, meneur de jeu, animateur, etc.

Nous retrouvons aussi les ateliers portant sur l'apprentissage lié aux types de pratique. Chaque genre à l'oral, c'est-à-dire chaque activité d'oral public, possède ses caractéristiques et il est essentiel que l'élève en soit conscient lors de productions orales. Il s'agit donc d'ateliers précisant les caractéristiques propres à chaque genre.

Un autre type d'atelier formatif est l'apprentissage de faits de langue. Cela consiste à enseigner « de façon systématique les registres de langue, le non-verbal et les éléments prosodiques par des activités formatives » (Lafontaine, 2007, p. 19). L'apprentissage des faits de langue permet à l'enseignant de travailler plus particulièrement les spécificités de l'oral et il est essentiel puisque « la langue [est] le principal moyen pour transmettre le message qui se situe au centre de la communication » (Messier, 2004, p. 51).

Le dernier type d'atelier traite de l'apprentissage des techniques d'écoute. Cela consiste à travailler systématiquement l'écoute chez les élèves, ce qui leur permet de mieux prendre la parole par la suite. En effet, lorsqu'on demande à des élèves

d'évaluer la production orale d'un élève ou de faire un retour sur cette dernière, ils doivent avoir appris à écouter pour être en mesure de fournir des informations justes et précises. Enseigner à l'auditoire à poser des questions ou à jouer des rôles d'observateur ou d'évaluateur (évaluer ses pairs) et enseigner la reformulation peuvent être des manières de travailler l'écoute (Lafontaine, 2007). Selon Messier (2004, p. 50), « il faut pouvoir, lors de ces ateliers, faire réaliser l'importance de l'écoute aux élèves lors de la communication ».

Une fois les ateliers formatifs faits, les élèves doivent réaliser le projet de communication, et ce, par la réalisation d'une production orale sommative. Cette production orale sommative fait suite aux différents apprentissages réalisés à travers les ateliers. En effet, pour chaque atelier réalisé en classe, les élèves ont la possibilité de faire de réels « apprentissages oraux parce que des notions et spécificités de l'oral [sont] enseignées de façon systématique et [sont] exercées dans les différents ateliers » (Lafontaine, 2007, p. 20). Il ne faut cependant pas oublier que

« même si tous les élèves n'ont pu réaliser des productions orales ou des activités de compréhension orale formatives en modelage total, ils ont quand même appris à l'aide des retours fréquents effectués, des traces audio ou vidéo conservées, de l'engagement et de la construction dialogique créés. [...] les élèves apprennent de différentes manières : dans l'action, par imitation et par observation » (Lafontaine, 2007, p. 20).

De plus, avant de faire l'évaluation sommative, les élèves ont la possibilité de faire des évaluations formatives à travers les différents ateliers. Selon Béatrix Köhler et Piguet (1991) ainsi que Lafontaine (1995), les évaluations formatives permettent aux élèves de réfléchir et de prendre conscience des apprentissages qu'ils réalisent, ainsi que de savoir ce qui doit être fait et ce qui ne doit pas être fait à l'oral. Ces évaluations permettent également aux élèves de progresser, de réfléchir et de prélever des éléments sur lesquels s'appuyer lors des évaluations sommatives (Garcia-Debanc, 2002).

L'évaluation sommative doit aussi être « cohérente avec les apprentissages réalisés et avec les objectifs d'apprentissage établis au départ » (Messier, 2004, p. 52). Cette évaluation peut se faire à l'aide de différents outils tels que les grilles d'observation, les grilles d'évaluation, le portfolio, l'évaluation par les pairs, etc. Finalement, cette évaluation se doit d'être filmée afin de pouvoir faire un retour sur la présentation lorsque cela est nécessaire. Cela permet aussi de constater si des apprentissages sont réalisés par les élèves en comparant les productions orales sommatives à des productions orales formatives.

#### 2.1.5 Le modèle d'enseignement par les pairs de Topping (2005)

Un autre modèle (appendice A.4), cette fois pédagogique, a été développé au cours des dernières années par Keith Topping (2005). Ce modèle n'est pas spécifique à l'enseignement de l'oral, mais il traite de l'enseignement par les pairs, un élément relié à l'évaluation utilisée dans notre recherche (objectif 2 : Décrire les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire).

Il est important de spécifier que nous traduisons par « modèle d'enseignement par les pairs » le modèle de Topping (2005) qui a pour nom « Theoretical model of peer-assisted learning ». Les écrits francophones consultés (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2006 ; Legendre, 2005) traduisent l'expression « peer-assisted learning » par « enseignement par les pairs » plutôt que par « apprentissage par les pairs ». Dans le cadre de notre recherche, nous retenons donc la traduction « enseignement par les pairs ».

L'« enseignement par les pairs » peut se définir comme étant l'acquisition de connaissances et le développement de compétences par l'aide et le support de pairs ayant des caractéristiques communes (Topping, 2005). L'« enseignement par les



pairs » permet un enseignement entre les élèves d'une même classe, il encourage les élèves à s'enseigner mutuellement pour apprendre et il permet de travailler la coopération, et ce, sous la direction de l'enseignant. Cet enseignement peut être réalisé en petits groupes d'élèves ou encore avec le groupe/classe. Autrement dit, il s'agit d'un « enseignement dispensé d'une façon individuelle ou en groupe par d'autres élèves » (Legendre, 2005, p. 585). Un entraînement est nécessaire pour s'assurer du bon fonctionnement de l'apprentissage par les pairs (Topping, 2005). Il ne faut pas confondre « enseignement par les pairs » avec « enseignement par un tuteur », « conseilance » et « enseignement coopératif ».

L'« enseignement par un tuteur » ou « tutorat » (« *tutoring* ») est une formule d'encadrement personnalisé et individuel de l'enseignement par un tuteur à un élève. C'est une relation de « personne à personne ». Le tuteur a un rôle spécifique et doit suivre une formation et un entraînement préalable. Le tuteur doit souvent adopter un comportement particulier lors de l'enseignement à un élève et il doit souvent utiliser du matériel structuré et spécifique (Topping, 2005). Deux types de contacts sont présents : « celui avec le matériel pédagogique fourni par le tuteur et celui avec le tuteur pendant les moments privilégiés que constituent les entrevues » (Legendre, 2005, p. 1415).

La « conseilance » aussi appelée « *mentoring* » est une relation d'aide, d'encouragement et de support entre un élève et une personne d'expérience dans un domaine particulier. La personne d'expérience a un rôle de modèle, elle doit fournir un renforcement positif, elle doit aider à résoudre des problèmes, elle doit conseiller l'élève et lui enseigner (Topping, 2005 ; Legendre, 2005). Selon Legendre (2005, p. 284), il s'agit d'un « acte éducatif consistant à conseiller ou à renseigner un élève sur toute matière d'ordre personnel, administratif, scolaire ou familial. La conseilance peut être inscrite à l'intérieur d'activités libres de la vie scolaire ou être intégrée à une activité d'enseignement ».

L'« enseignement coopératif », selon Legendre (2005, p.93), est le cheminement d'élèves « en petits groupes autour d'un même objet d'études ou d'un projet ». De son côté, Topping (2005) définit l'« enseignement coopératif » comme étant une interdépendance positive et structurée des élèves. Ces derniers travaillent à la poursuite d'un but spécifique. L'enseignant sert de guide aux élèves qui sont regroupés en petits groupes. Un entraînement est souvent nécessaire pour s'assurer du bon fonctionnement du travail en équipe et pour éviter qu'un seul élève fasse tout le travail du groupe. De plus, selon Topping (2005) et Legendre (2005), pour réussir un enseignement coopératif, tout ne doit pas reposer que sur le produit de l'ensemble de l'équipe de travail, mais aussi sur la performance individuelle de chaque membre de l'équipe.

Le modèle d'enseignement par les pairs de Topping (2005) est inspiré du socioconstructivisme. Le socioconstructivisme est lui-même issu du constructivisme, une « théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle actif du sujet dans le développement de sa connaissance sur le monde » (Legendre, 2005, p. 289). « Le sujet construit [donc] ses connaissances à travers sa propre activité et l'objet manipulé au cours de cette activité n'est autre que sa propre connaissance » (Jonnaert et Vander Borgh, 2003, p. 29-30). Le constructivisme permet à l'élève de construire ses connaissances à partir de ce qu'il sait déjà, à partir de ses connaissances antérieures.

Pour ce qui est du socioconstructivisme, il s'agit d'une « théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle des interactions entre le Sujet et son environnement dans le processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde » (Legendre, 2005, p. 1245). Cette théorie de l'apprentissage fait d'abord appel aux connaissances antérieures pour comparer la perception de ces dernières aux connaissances de pairs, et ce, dans l'interaction. Ce développement de connaissances se fait dans des situations et des contextes sociaux qui influent sur les constructions

personnelles. « L'élève construit personnellement ses connaissances dans les interactions avec les autres » (Jonnaert et Vander Borcht, 2003, p. 30). En effet, selon Mugny (1985, p. 61, dans Villepontoux, 1992), « le développement cognitif prend place chez l'enfant lorsqu'il participe à des interactions sociales. Mais ces interactions ne sont structurantes intellectuellement que dans la mesure où elles suscitent un conflit de réponses entre partenaires ». C'est donc un conflit sociocognitif entre deux ou plusieurs personnes par rapport à des idées ou perceptions incompatibles qui permet des progrès, c'est-à-dire des apprentissages. Le conflit sociocognitif permet donc une nouvelle coordination cognitive grâce à l'interaction sociale (Villepontoux, 1992, p. 69).

De plus, selon Vygotski (1985, dans Villepontoux, 1992), les apprentissages se font en deux étapes, ils se construisent d'abord dans des interactions sociales et ils s'intériorisent par la suite. Également, selon Vygotski (1985, dans François, 1993, p. 130), « il n'y a pas un développement purement interne du sujet. Il existe plutôt trois zones de développement :

1. L'enfant peut faire quelque chose tout seul.
2. L'enfant a besoin d'un adulte ou d'un pair pour réaliser une tâche ou pour comprendre. Il s'agit de la zone proximale de développement.
3. L'enfant ne peut réaliser une tâche seul, elle est trop difficile pour lui. »

C'est dans la deuxième zone, la zone proximale de développement, que se situe le socioconstructivisme. Grâce à l'aide d'un pair qui a une compréhension ou une habileté supérieure, un élève peut se faire aider et ainsi comprendre ou réaliser une tâche, ce qui serait impossible pour lui sans l'aide d'un pair.

Dans le modèle de Topping (2005) (appendice A.4), c'est la zone proximale de développement définie par Vygotski, c'est-à-dire la zone d'apprentissage où une

personne a besoin d'un pair pour réaliser une tâche ou pour comprendre, qui en est la base. De plus, dans ce modèle, le pairage doit se faire entre élèves de niveaux similaires. Il ne doit pas y avoir un trop grand écart entre les élèves. Ce qui est le plus important, c'est que les élèves qui se retrouvent ensemble lors de l'enseignement par les pairs aient tous des défis intellectuels dans les activités qu'ils réalisent conjointement : « ... both members of the pair find some cognitive challenge in their joint activities » (Topping, 2005, p. 632). Le modèle d'enseignement par les pairs de Topping (2005) se divise en trois grandes parties : l'aide sur les contenus, l'aide sur les stratégies cognitives et socioaffectives et les répercussions.

Dans son modèle, Topping (2005) affirme que lorsqu'il y a apprentissage par les pairs, il faut d'abord qu'un aidant aide un aidé à travailler les contenus, c'est-à-dire la matière. Ce sont les contenus qui doivent être travaillés en premier.

Par la suite, l'aidant doit faire réfléchir l'aidé sur ses stratégies cognitives lorsqu'il travaille les contenus. Plus précisément, l'aidant doit amener l'aidé à faire de la métacognition, c'est-à-dire à réfléchir sur les « connaissances qu'[il] a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche » (Legendre, 2005, p. 870). Pour cela, l'aidant doit servir de modèle quant à ses performances cognitives. En travaillant les contenus avec l'aidé, l'aidant doit détecter les erreurs, les diagnostiquer, les corriger, il doit réfléchir, comprendre et répondre aux questions de l'aidé et il doit lui communiquer sa pensée. Cela demande à l'aidant beaucoup d'efforts sur le plan cognitif, ce qui lui permet de travailler ses stratégies cognitives et ses stratégies socioaffectives. L'enseignement par les pairs permet donc à l'aidant de véritablement comprendre les contenus puisqu'il doit les vulgariser à l'aidé. Il doit aussi écouter, expliquer, questionner, résumer, faire des hypothèses, s'interroger, etc. (Topping, 2005). Ainsi, il s'assure en aidant l'aidé qu'il a lui-même bien compris les contenus. L'aidant sert donc de modèle à l'aidé puisqu'il doit lui montrer comment il réfléchit, comment il fait pour en arriver aux conclusions qu'il tire, et ce, tout en

faisant réfléchir l'aidé à ses stratégies métacognitives. L'aidant a donc beaucoup de répercussions positives sur ses propres apprentissages en aidant l'aidé. Les répercussions sont souvent plus grandes pour l'aidant que pour l'aidé. L'aidant a souvent le plus de bénéfices.

Pour ce qui est des conséquences de l'enseignement par les pairs pour l'aidé, elles se font dans la zone proximale de développement. Une aide est apportée sur les stratégies cognitives et socio-affectives de l'aidé, ce qui a pour effet qu'il se retrouve en zone proximale de développement grâce à l'aide de l'aidant. En effet, ce que l'aidé n'aurait pu faire seul, il peut maintenant l'apprendre et le comprendre grâce à l'aide que lui procure l'aidant. L'aidé peut maintenant mieux comprendre les contenus et il travaille sur ses stratégies cognitives et socioaffectives. On remarque donc que l'apprentissage par les pairs est bénéfique aux deux acteurs.

Plusieurs répercussions s'observent à la suite de l'aide apportée aux stratégies cognitives et sociocognitives. Entre autres, une augmentation de l'autorégulation et de la métacognition est observée chez l'aidé et chez l'aidant. Nous retrouvons aussi une amélioration des relations interpersonnelles puisqu'il n'y a pas de figure d'autorité entre l'aidant et l'aidé, car les rôles peuvent être inversés. La peur des jugements diminue de beaucoup. De plus, grâce à une rétroaction qui devient de plus en plus présente, les relations sociales s'en voient développées. La communication autant verbale que non verbale est donc travaillée. Aussi, le fait qu'un aidant démontre qu'il est possible de comprendre motive l'aidé. Ce dernier réalise qu'il est possible d'apprendre et de comprendre. L'aidant lui sert de modèle. L'estime personnelle des deux acteurs augmente. L'aidé voit concrètement qu'il peut réussir et l'aidant voit qu'il peut aider et il réalise qu'il comprend les contenus. La motivation des deux acteurs est donc accrue. Toutes ces répercussion ont un effet direct sur l'apprentissage des contenus, et ce, autant pour l'aidant que pour l'aidé (Lafortune et

Dubé, 2004 ; Topping, 2005). L'enseignement par les pairs a donc de nombreux effets positifs.

Dans ce modèle, c'est souvent l'aidant qui a le plus de bénéfices puisqu'il doit avant tout comprendre pour être en mesure d'expliquer à l'aidé (Topping, 2005). De plus, à tout moment, il est possible que les rôles d'aidant et d'aidé soient inversés lorsqu'il y a aide par les pairs, ce qui fait en sorte d'améliorer les apprentissages des deux acteurs. Chacun peut jouer le rôle d'aidant et d'aidé à un moment ou à un autre.

De plus, l'enseignement par les pairs, selon le modèle de Topping (2005), permet d'établir des bases solides pour construire des connaissances. En effet, selon ce dernier, le fait que son modèle permette de mettre à profit les connaissances déclaratives (des connaissances apprises par cœur, des savoirs), les connaissances procédurales (des connaissances qui s'automatisent, des procédures ou savoir-faire) et les connaissances conditionnelles (des connaissances liées aux conditions d'application des autres connaissances) (Tardif, 1992), cela permet de changer les conceptions, d'accroître les apprentissages, de les modifier et de restructurer les connaissances. De plus, l'enseignement par les pairs permet autant à l'aidé qu'à l'aidant d'être plus conscient des interactions nécessaires dans leurs apprentissages et les différentes stratégies qu'ils développent peuvent être appliquées dans d'autres contextes.

Également, Topping (2005) a répertorié des caractéristiques qu'il est important de connaître lorsqu'on souhaite implanter l'enseignement par les pairs dans une classe. Premièrement, il est important de savoir que toute matière scolaire peut être enseignable par les pairs. Ensuite, le nombre de personnes qui peut participer à l'enseignement par les pairs peut varier entre deux et trente personnes et même plus. L'enseignement par les pairs peut se faire entre des groupes différents et entre des institutions différentes. Il peut aussi être réalisé dans des endroits variés, car il peut

être positif de varier l'environnement de travail. L'enseignement par les pairs peut aussi être fait dans les heures régulières de classe ou en dehors des heures de classe. Les aidants et les aidés peuvent être d'âges et d'années scolaires différents. Cependant, il ne doit pas y avoir un trop grand écart de connaissances ou d'habiletés entre l'aidé et l'aidant. Ce qui importe, c'est qu'ils ne soient pas trop éloignés et qu'il y ait un défi cognitif pour les deux acteurs. Également, pour que l'enseignement par les pairs soit le plus efficace possible, les rôles entre aidant et aidé doivent être inversés lorsque c'est possible. De plus, l'aidant peut très bien être un élève en difficulté. Bien que les répercussions pour l'aidé puissent être moins grandes, c'est le fait que les deux travaillent ensemble qui donne des résultats. Tous les types d'élèves peuvent avoir le rôle d'aidé et d'aidant. Aussi, pour ce qui est de la participation, elle peut être volontaire ou obligatoire et lorsque c'est tout un groupe qui y participe, tout le groupe doit être engagé. Les répercussions des projets engendrés par l'enseignement par les pairs doivent être sur tous les plans (intellectuel, scolaire, affectif, confiance en soi, etc.). L'enseignement par les pairs doit permettre le renforcement positif. Ce dernier doit être tangible et perceptible pour favoriser la motivation intrinsèque et extrinsèque. Finalement, il est important pour l'enseignant d'avoir des objectifs réalistes, de déterminer de façon réaliste le temps nécessaire à l'enseignement par les pairs et surtout, il doit former et entraîner ses élèves à donner et à recevoir un enseignement par les pairs.

#### 2.1.6 Recherche sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral

Lafontaine et Messier (2007) ont effectué une recherche intitulée « Les pratiques et perceptions de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire de l'Outaouais ». Cette recherche a été menée auprès de 964 élèves et de 14 enseignants. La recherche a révélé plusieurs informations concernant entre autres les activités d'oral, l'enseignement de l'oral et les apprentissages en lien avec l'oral. La recherche avait comme but de « connaître les pratiques et perceptions

[des enseignants et des élèves pour] aider les formateurs d'enseignants (professeurs d'université et conseillers pédagogiques) afin de mieux préparer les futurs maîtres et les enseignants en poste à enseigner et à évaluer l'oral » (Lafontaine et Messier, 2007). Les objectifs de la recherche étaient :

- Identifier les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants de français langue d'enseignement du secondaire de l'Outaouais.
- Identifier les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral vécues par des élèves du secondaire depuis leur entrée à l'école secondaire.
- Identifier les perceptions des participants au sujet de cet enseignement donné et reçu afin de les comparer (Lafontaine et Messier, 2007).

La recherche de Lafontaine et Messier (2007) a démontré que, en ce qui concerne les activités d'oral pratiquées en classe, 55 % des élèves ont dit vivre plus de cinq activités d'oral par année scolaire et 35,2 % ont dit en vivre de trois à quatre par année scolaire. Ils disent aussi que ce sont les exposés individuels (95 %), en équipe (98 %), explicatifs (62 %) et critiques (51 %), la discussion (71,6 %) et les échanges en grand groupe (64,4 %) qui sont les plus pratiqués. Les activités d'oral les moins pratiquées sont l'audioguide (96,8 %), les jeux de confrontation (92,6 %) et l'entretien critique (92,4 %).

Pour ce qui est des enseignants, 54,5 % de ces derniers disent faire vivre plus de cinq fois par année des activités d'oral à leurs élèves et 36,4 % disent en faire vivre de trois à quatre par année. Ils disent que ce sont les exposés individuels (100 %) et les exposés en équipe (90,9 %) ainsi que les échanges en grand groupe (90,9 %) et la discussion (72,8 %) qui sont les activités d'oral qu'ils font le plus vivre à leurs élèves. Pour ce qui est de l'audioguide, des jeux de confrontation, de l'entretien critique et des capsules radio, tous (100 %) ne les pratiquent pas en classe.



En ce qui concerne l'enseignement de l'oral, la recherche de Lafontaine et Messier (2007) a démontré que les élèves disent recevoir souvent un enseignement explicite de l'oral à 38,6 % et 34 % disent en recevoir rarement. De plus, 40 % des élèves considèrent que l'enseignement de l'oral est plutôt utile et 34,4 % considèrent que l'enseignement de l'oral est tout à fait utile. Pour ce qui est de la proportion du temps en classe consacrée à l'enseignement de l'oral, 36,8 % des élèves considèrent qu'il représente 10 à 20 % du temps de classe et 36 % croient qu'il représente moins de 10 % du temps de classe. Finalement, les élèves ont répondu dans la recherche que les façons d'enseigner l'oral qui étaient les plus utilisées en classe étaient les consignes (83,6 %), la rédaction de la présentation (47 %) et l'observation de discours oraux (28,2 %) tandis que les façons les moins utilisées d'enseigner l'oral étaient le modelage (92 %), s'enregistrer (91,8 %), s'exercer devant le miroir (85 %) et consulter les manuels didactiques (82 %).

Du côté des enseignants, la recherche a démontré qu'ils disent toujours donner un enseignement explicite de l'oral à 33,4 % et souvent à 36,4 %. Un pourcentage de 72,7 des enseignants considère l'enseignement de l'oral tout à fait utile. De plus, 36,4 % des enseignants disent que 10 à 20 % du temps de classe est consacré à l'enseignement de l'oral et 45,5 % disent que c'est moins de 10 %. Finalement, les enseignants disent que les façons d'enseigner l'oral qui sont les plus utilisées sont de donner des consignes (100 %), de s'exercer devant le miroir (63,6 %), le modelage (63,6 %) et les ateliers formatifs (45,5 %) tandis que les façons les moins utilisées d'enseigner l'oral sont la rédaction de la présentation (81,8 %), s'enregistrer (81,8 %), l'observation de discours oraux (63,6 %), la consultation de manuels didactiques (82 %) et les ateliers formatifs (54,5 %). On peut constater que les résultats sont souvent différents entre les élèves et les enseignants en ce qui concerne les façons d'enseigner l'oral.

Pour ce qui est des apprentissages en lien avec l'oral, la recherche a permis de démontrer que, selon les élèves, les apprentissages les plus nombreux en classe sont les apprentissages des rôles à jouer (59,6 %), des caractéristiques liées à l'activité (56 %) et les faits de langues (55 %) tandis que les apprentissages les moins nombreux en classe sont ceux concernant les techniques d'écoute (50 %), le stress (catégorie autre) (41,2 %) et les faits de langue (39,4 %). La recherche a aussi permis de savoir que les élèves croient à 38,2 % que des transferts des apprentissages en lien avec l'oral sont possibles dans d'autres matières et que 39,4 % sont plutôt d'accord. De plus, il a été possible de savoir que 51 % des élèves aiment prendre la parole en public et que 43 % n'aiment pas cela. Les élèves considèrent qu'ils sont de bons locuteurs (45,8 %) et ils considèrent que les enseignants sont de très bons locuteurs (40 %). Également, la recherche nous a appris que 45,4 % des élèves sont plutôt en accord avec le fait que l'enseignant est un modèle en oral et que 31 % sont tout à fait d'accord avec cette affirmation. Finalement, selon les élèves, l'amélioration en orale est due aux enseignants (50,8 %), aux parents (38 %) et aux amis (30,4 %).

Du côté des enseignants, les apprentissages en lien avec l'oral qui sont les plus faits en classe sont les caractéristiques liées à l'activité (100 %), les faits de langue (100 %) et les rôles à jouer (54,5 %) tandis que les apprentissages les moins faits en classe sont ceux concernant la coopération (90,9 %), la mise en situation (90,9 %) et les techniques d'écoute (63,6 %). La recherche a aussi permis de savoir que les enseignants sont tout à fait d'accord à 72,7 % avec le fait que les apprentissages en lien avec l'oral sont transférables dans d'autres situations. De plus, il a été possible de savoir que 72,7 % des enseignants croient que les élèves n'aiment pas prendre la parole en public. Les enseignants croient à 63,6 % que les élèves sont de bons locuteurs et ils croient à 63,6 % qu'ils sont eux-mêmes de très bons locuteurs. Également, la recherche nous a appris que 54,5 % des enseignants sont plutôt en accord avec le fait que l'enseignant est un modèle en oral et que 45,5 % sont tout à

fait d'accord avec cette affirmation. Finalement, selon les enseignants, l'amélioration en orale est due aux enseignants (90,9 %), aux parents (54,5 %) et aux amis (27,3 %).

## **2.2 L'évaluation de la communication orale**

L'évaluation de la communication orale est une partie de la didactique de l'oral qui nécessite encore beaucoup de recherches. Dans cette deuxième partie du cadre théorique, il sera question de quelques recherches qui ont été menées à ce sujet. Tout d'abord, nous traiterons de l'évaluation en général puis de l'évaluation de l'oral. Il sera par la suite question des outils et des techniques d'évaluation et également des critères de qualité de l'oral. Finalement, nous traiterons d'une recherche effectuée sur les pratiques évaluatives de l'oral.

### **2.2.1 L'évaluation**

En enseignement, l'évaluation permet de faire le point sur les apprentissages réalisés. L'évaluation permet aux enseignants et aux élèves d'être conscients du chemin parcouru et des écarts à combler. Selon Legendre (2005, p. 630), l'évaluation pourrait être définie comme le fait de « porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives ». L'évaluation est donc un processus, une démarche qui permet un questionnement « dans le but d'estimer si l'élève a appris tout ce qu'il devait apprendre, comme il devait le faire » (Laurier, Tousignant et Morissette, 2005, p. 13).

### **2.2.2 L'évaluation dans le programme par compétences du MELS**

Le PFEQ (MELS, 2004 et 2007b) est un programme par compétences. Ce programme a comme caractéristique « d'éviter l'atomisation des apprentissages inhérente aux

programmes par objectifs en décrivant des apprentissages qui permettent d'agir dans différentes situations » (Laurier, Tousignant et Morissette, 2005, p. 31).

Il est possible de définir une compétence comme étant « un savoir-agir qui mobilise un ensemble de ressources (capacités, habiletés et connaissances) utilisées efficacement, dans des situations de même famille » (Durand et Chouinard, 2006, p. 35) ou encore comme étant « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22).

Le programme par compétences du MELS s'inscrit dans une perspective constructiviste. Selon Laurier, Tousignant et Morissette (2005, p. 32), dans une perspective comme celle-là, l'apprenant, « par ses expériences personnelles, [...] modifie ses représentations de la réalité pour les raffiner et les ajuster aux caractéristiques de son environnement ». L'élève joue donc un rôle actif dans le processus de ses apprentissages et les apprentissages sont différents d'un élève à l'autre. De plus, « l'apprentissage se réalise avant tout par les interactions entre les membres d'une communauté (en classe, les pairs et l'enseignant); l'apprentissage est donc vu comme une activité sociale plutôt que comme une activité individuelle » (Laurier, Tousignant et Morissette, 2005, p. 32-33).

Dans une perspective constructiviste, il est important de respecter trois exigences principales dans la mise en place de mécanismes d'évaluation :

« 1. L'évaluation ne doit pas se limiter à des habiletés et à des capacités, ni même aux compétences. Il faut concevoir des situations intégratrices qui sollicitent plus d'une compétence à la fois. Il faut aussi évaluer les processus d'apprentissage et les attitudes. Il faut tenir compte des différentes dimensions d'une même performance.

2. L'évaluation doit mettre en évidence les aspects positifs des progrès de chaque élève. L'évaluation sert à encourager les élèves et à mettre en place les stratégies appropriées pour atteindre le degré de compétence le plus élevé possible en respectant le rythme de chacun.

3. L'évaluation est une démarche collective. De la même manière que l'apprentissage est un processus qui se nourrit des échanges à l'intérieur du groupe, l'évaluation devrait aussi faire appel au groupe. La planification de l'évaluation peut se faire en groupe, et on devrait tenir compte des jugements de l'enseignant, des pairs et de l'élève lui-même » (Laurier, Tousignant et Morissette, 2005, p. 36-37).

De plus, lors de l'élaboration d'une tâche qui sert à l'évaluation, six qualités doivent faire partie de la tâche d'évaluation selon Laurier, Tousignant et Morissette (2005, p. 110-111). La tâche d'évaluation doit premièrement être contextualisée, c'est-à-dire qu'elle doit faire référence à une situation vraisemblable. Ensuite, elle doit être complexe, ce qui veut dire que la tâche doit se rattacher à une ou à plusieurs compétences qui exigent de l'élève qu'il mobilise plusieurs des ressources que nécessitent ces compétences. De plus, la tâche d'évaluation doit être signifiante, elle doit motiver l'élève en éveillant son intérêt. Aussi, elle doit devenir une occasion d'apprentissage, et ce, autant par la rétroaction qu'elle permet de donner que par sa réalisation même. Également, la tâche d'évaluation doit faire appel à des attitudes particulières, c'est-à-dire permettre la mobilisation de ressources cognitives et solliciter la dimension affective associée aux compétences visées. Finalement, la tâche d'évaluation doit permettre l'inférence. Elle doit « donner lieu à une performance qui permettra de juger le développement des compétences en fonction des critères d'évaluation retenus » (Laurier, Tousignant et Morissette, 2005, p. 111). Ce sont les six qualités que nous devrions retrouver dans une tâche d'évaluation.

### 2.2.3 L'évaluation de l'oral

Comme il a été possible de le lire dans la problématique, les travaux et recherches sur l'évaluation de l'oral doivent être poursuivis. D'après les lectures que nous avons pu faire sur le sujet, un même constat revient fréquemment : pour pouvoir évaluer efficacement l'oral, il faut tout d'abord qu'il y ait eu un enseignement explicite de l'oral. L'oral *objet d'enseignement* doit donc avoir été privilégié. Lafontaine (2007) résume bien ce constat. Selon elle, pour évaluer l'oral, il faut avoir enseigné l'oral selon une démarche didactique claire et il faut évaluer ce qui a été enseigné et seulement cela. Selon Lafontaine (2007, p. 23), « si l'oral a été enseigné, l'enseignant et ses élèves sauront sur quoi faire porter l'évaluation ».

De plus, si des évaluations formatives ont été faites tout au long du processus d'apprentissage, l'évaluation de l'oral prend tout son sens lors de l'évaluation sommative puisque les élèves savent sur quoi ils sont évalués. Dans le modèle didactique de Lafontaine (2001), après qu'il y a eu une production initiale, ce sont les élèves qui déterminent les objectifs d'apprentissage pendant l'étape appelée *état des connaissances des élèves*. L'évaluation de l'oral et les éléments qui sont évalués sont donc connus des élèves et ils savent très tôt, dès le début d'une séquence d'enseignement, sur quoi portera l'évaluation. Selon Berset Fougereand (1991), cela permet d'évaluer les élèves de façon équitable puisque les élèves savent sur quoi ils seront évalués et ils ont des points de repère pour se préparer.

Selon Berset Fougereand (1991) et Tochon (2001), les rétroactions sont primordiales en évaluation de l'oral et pour être efficaces, elles doivent être bien utilisées. Les rétroactions favorisent la communication et comme le prétend Bélair (1999), lors d'évaluations, il est nécessaire de favoriser la communication, la coopération, la collaboration et l'auto-évaluation. De son côté, Berset Fougereand (1991, p. 190) dit que lors de l'évaluation de l'oral, « seules sont valables des régulations rétroactives,

sous forme de feed-back donné à l'élève sur sa performance, et proactives, sous formes de multiplication des situations d'oral ». Selon elle, interrompre un élève pendant qu'il s'exprime ne peut qu'être négatif. Cela peut lui faire perdre sa confiance ainsi que le fil de son discours.

Lors de l'évaluation de l'oral, une participation des pairs peut favoriser la rétroaction. En effet, si les pairs sont invités à participer à l'évaluation comme le modèle de Topping (2005) et le PFEQ (MELS, 2004 et 2007) le suggèrent, l'évaluation de l'oral permet de respecter l'une des trois exigences de la mise en place de mécanismes d'évaluation déterminée par Laurier, Tousignant et Morissette (2005) : faire participer tous les acteurs de la classe (l'élève lui-même, les pairs et l'enseignant).

La rétroaction est « une habileté de communication qui consiste à donner un commentaire se voulant profitable à une autre personne. Il s'agit principalement d'une critique constructive permettant à celui ou à celle qui la reçoit de s'améliorer et de faire mieux la prochaine fois » (Tremblay, 2003, p. 7). Pour être réussie efficacement et pour être réellement prise en compte par le destinataire, la rétroaction doit respecter plusieurs conditions selon Tremblay (2003). La première condition est que la critique ou le commentaire doit être réclamé et souhaité. Ensuite, la critique ou le commentaire doit être donné avec une considération positive de la personne à qui il s'adresse, car l'intention est d'aider l'autre. De plus, la critique ou le commentaire doit être donné en prenant toujours soin de prêter une attention constante aux réactions verbales et non verbales du destinataire. Cela permet de s'ajuster ou de nuancer ses propos. Également, « le message doit être descriptif, précis et axé sur des faits observables ainsi que sur le comportement à changer » (Tremblay, 2003, p. 79). Finalement, il est important de choisir un moment et un endroit opportuns pour faire une rétroaction.

Pour bien réussir une rétroaction, Tremblay (2003) propose d'utiliser le message en *JE*. Il s'agit d'un « procédé qui permet de s'exprimer à partir de soi-même, de ce que l'on pense ou de ce que l'on ressent et non à partir du comportement ou des sentiments présumés de l'autre » (Tremblay, 2003, p. 72). En fait, il s'agit de faire un commentaire en utilisant le pronom personnel « je » et en évitant le « tu », car « le désavantage de s'exprimer avec le "tu" est que cette forme d'expression représente une accusation qui place rapidement l'autre sur la défensive et, selon les tempéraments, en position plus ou moins puissante de contre-attaque » (Tremblay, 2003, p. 73). L'utilisation du « je » au lieu du « tu » rend le commentaire ou la critique moins directe, ce qui rend les élèves plus ouverts à recevoir des rétroactions.

De plus, lorsque des rétroactions sont utilisées dans l'évaluation, ces dernières se doivent d'être autant positives que négatives. En effet, des élèves ou « un enseignant qui utilise[nt] excessivement le feedback négatif (rétroaction négative) [vont] faire décroître la réceptivité de l'apprenant vis-à-vis du feedback ultérieur, érigeant ainsi une barrière de communication » (O'Brien, Marks et Charlin, 2003, p. 188). Selon O'Brien, Marks et Charlin (2003), les commentaires négatifs sont habituellement mieux reçus s'ils sont accompagnés de commentaires positifs. Une méthode de rétroaction appelée « rétroaction sandwich » peut donc être utilisée. Dans cette méthode, un commentaire négatif est précédé et suivi par un commentaire positif. De cette façon, le commentaire négatif est mieux reçu et l'apprenant peut voir qu'il n'y a pas que des éléments négatifs dans son évaluation. Toute production orale est composée d'éléments positifs et d'éléments négatifs; c'est la proportion de chacun des éléments qui varie d'un élève à un autre. De plus, la « rétroaction sandwich », en évaluation de l'oral, permet de respecter une autre des trois exigences de la mise en place de mécanismes d'évaluation déterminée par Laurier, Tousignant et Morissette (2005) : faire ressortir les éléments positifs de l'évaluation.



#### 2.2.4 Les outils et techniques d'évaluation de l'oral

Selon Lafontaine (2007) ainsi que Charbonneau et Ouellet (2007), la clé en évaluation de l'oral est de garder des traces des productions orales des élèves. En effet, si un enseignant garde des traces des productions orales de ses élèves, il peut, par la suite, s'y référer pour faire une évaluation plus complète, pour faire des modifications à une évaluation ou pour simplement vérifier l'état d'avancement des élèves depuis la dernière production orale. Les enregistrements audio ou vidéo sont d'excellents moyens de garder des traces. Selon Lafontaine (2007, p. 23), cela « libère du stress de la notation au moment des productions, particulièrement pendant les activités d'équipe. L'enseignant [est] alors libre de prendre des notes et d'écouter les locuteurs parce qu'il sait qu'en cas de doute, il aura recours à la caméra ou à la cassette audio ».

De plus, selon Paris et Ayres (1994, dans Durand et Chouinard, 2006), aujourd'hui, « les élèves ont besoin de participer activement à l'évaluation de leurs apprentissages plutôt que d'être de simples répondants à une série de tests ». Les élèves doivent pouvoir créer des instruments d'évaluation avec leur enseignant puisque cela permet une réflexion accrue, non seulement sur l'évaluation, mais aussi sur la didactique de l'oral (Berset Fougerand, 1991). C'est cette vision qui domine en ce qui concerne l'évaluation de l'oral. Elle était déjà favorisée par Berset Fougerand ainsi que par Béatrix Köhler et Piguet en 1991 et elle a été reprise entre autres par Dolz et Schneuwly (1998), par Caillier (2002), par Durand et Chouinard (2006) et par Lafontaine (2007).

Certains outils et certaines techniques d'évaluation peuvent être utilisés uniquement par l'élève et d'autres peuvent être utilisés autant par l'élève que par l'enseignant. Les outils et techniques d'évaluation qui sont uniquement utilisés par l'élève lui permettent de s'évaluer, et ce, de différentes façons. L'utilisation du portfolio et de

l'autoévaluation sont des moyens efficaces de permettre à l'élève de s'évaluer. Nous retrouvons aussi la grille d'évaluation et l'oral réflexif. Pour ce qui est des outils et des techniques d'évaluation qui peuvent être utilisés autant par l'élève que par l'enseignant, nous retrouvons le journal de bord, la coévaluation élève-enseignant, l'évaluation par les pairs, la grille d'évaluation, la grille d'observation, le questionnaire et l'entrevue.

### Le portfolio à l'oral

Un portfolio est « un recueil ou une collection continue des travaux d'un élève montrant ses réalisations et son évolution. C'est un recueil des accomplissements d'un élève et il fait état des améliorations et du cheminement de l'élève à différents stades de l'apprentissage » (Durand et Chouinard, 2006, p. 211). L'utilisation du portfolio se fait habituellement pour consigner les travaux écrits, mais il est possible de l'adapter à l'oral (Lafontaine, 2007). Selon Lafontaine (2007, p. 23), « le portfolio à l'oral permet aux enseignants de consigner toutes les traces des productions orales des élèves : vidéocassettes, cassettes audio, grilles d'évaluation, autoévaluations, etc. ». De plus, selon Durand et Chouinard (2006), pour ce qui est de l'élève, l'utilisation du portfolio est un moyen efficace pour lui permettre de se responsabiliser en procédant à la consignation et à la régulation de ses apprentissages. Aussi, « en portant un regard critique sur ses réalisations, l'élève développe des habiletés métacognitives » (Durand et Chouinard, 2006, p. 211). L'élève peut également, grâce au portfolio, « apprécier son travail, le verbaliser et reconnaître ses progrès, ses faiblesses et les améliorations à apporter [et il peut aussi] prendre le contrôle de ses apprentissages en se lançant des défis et en se donnant des moyens pour les relever » (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002, p. 4). Le portfolio peut donc être utilisé efficacement comme outil d'évaluation de l'oral.

## L'autoévaluation

L'autoévaluation est « une appréciation ou une réflexion critique sur la valeur de ses idées, de ses travaux, de ses apprentissages ou du développement de ses compétences qui contribue ainsi aux habiletés métacognitives » (Lafortune et Dubé, 2004, p. 131). L'autoévaluation permet à l'élève d'être conscient de ses apprentissages et il s'agit d'un moment privilégié d'appropriation du savoir par l'élève (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002). Elle est aussi un apprentissage inestimable pour toute la vie afin de juger de la qualité d'un travail (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002). L'autoévaluation vise également le développement de l'autonomie de l'élève. Elle devient un élément important de l'enseignement lorsque l'enseignant aide l'élève à gérer ses propres mécanismes d'apprentissage et le développement de ses habiletés métacognitives (Durand et Chouinard, 2006). De plus, selon Lafortune et Dubé (2004), une personne capable de s'autoévaluer est davantage encline à accepter une démarche de coévaluation. L'autoévaluation est en quelque sorte une étape pour être en mesure de participer à un processus de coévaluation. Lorsque l'élève fait une production orale et qu'on lui demande de la commenter, c'est une autoévaluation qu'il réalise. Il peut faire cette dernière devant le groupe, en privé dans un journal de bord ou lors d'une réflexion écrite qu'il peut inclure au portfolio. Si les élèves d'un groupe/classe participent à l'évaluation des oraux, la première étape de l'évaluation sera celle de l'autoévaluation de l'élève qui aura fait sa présentation orale. L'élève devra lui-même donner une appréciation de sa présentation avant que les autres élèves commentent. Ainsi, il peut prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses avant que ses pairs l'évaluent. L'autoévaluation est donc un élément important de l'évaluation de l'oral.

## La grille d'autoévaluation

La grille d'autoévaluation, pour ce qui est de l'évaluation de l'oral, « permet à l'élève de réfléchir à sa prise de parole ou à son observation du locuteur, de juger de son implication dans la tâche, de son cheminement et de l'évolution de ses compétences orales » (Lafontaine, 2007, p. 24). Les éléments à évaluer doivent aussi être déterminés avec l'aide des élèves pour qu'ils puissent participer à l'évaluation.

Selon Lafontaine (2007), la grille d'autoévaluation doit être rédigée sous forme de questions. En posant des questions aux élèves, ils seront amenés à répondre par des phrases complètes ou sous forme de prise de notes, ce qui favorisera leur réflexion et la prise en charge de leur communication orale. La grille d'autoévaluation permet à l'élève de savoir où il en est par rapport à sa compétence en oral. Il peut ainsi s'ajuster et s'améliorer grâce à la réflexion engendrée par la grille d'autoévaluation.

## L'oral réflexif

Il est important de spécifier que plusieurs outils et techniques d'évaluation (autoévaluation, évaluation par les pairs, coévaluation élève-enseignant, etc.) mettent en pratique l'oral réflexif chez les élèves. L'oral réflexif est une réflexion de l'élève sur sa propre manière de penser, et ce, à l'aide d'une communication orale faite à haute voix ou intériorisée (Lafontaine et Blain, 2007). L'oral réflexif est très important et ne se limite pas seulement à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral. L'oral réflexif permet d'aider à l'apprentissage dans toutes les disciplines. Il est en lien direct avec la métacognition. Dans notre recherche, nos objectifs se limitent à décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire et à décrire les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire. Nous n'aborderons donc pas cet aspect qui pourrait être en soi un troisième objectif de recherche.

Pour ce qui est des outils et des techniques d'évaluation qui peuvent être utilisés autant par l'élève que par l'enseignant, nous retrouvons le journal de bord, la coévaluation élève-enseignant, l'évaluation par les pairs, la grille d'évaluation, la grille d'observation, le questionnaire et l'entrevue.

### Le journal de bord

Le journal de bord est un « document [...] rédigé par une personne ou une équipe et regroupant les activités, impressions, découvertes ou autres remarques pertinentes » (Legendre, 2005, p. 815). Selon Lafontaine (2007, p. 24), « le journal de bord est un moyen extraordinaire de conserver des traces de la production orale des élèves en cours d'élaboration ». Pendant une séquence d'enseignement de l'oral, l'enseignant peut guider ses élèves dans l'élaboration d'un journal de bord en proposant une structure simple, sous forme de tableaux ou de textes suivis (Lafontaine, 2007). Lafontaine (2007, p. 24) affirme que « le suivi qu'offre le journal – le suivi de l'élève avec lui-même, de l'élève avec ses pairs, de l'élève avec ses parents ou avec toute autre personne extérieure à la classe, de l'élève avec l'enseignant – amène le jeune à prendre en charge sa communication orale ». Le journal de bord n'est pas exclusivement réservé aux élèves, l'enseignant peut aussi rédiger son propre journal de bord dans lequel il consigne ses observations sur les élèves ou sur le groupe en général.

### La coévaluation élève-enseignant

Ensuite, il y a la coévaluation élève-enseignant. Il s'agit de la confrontation de l'autoévaluation d'un élève avec l'évaluation de son enseignant (Lafortune et Dubé, 2004). « La coévaluation est une autre forme d'évaluation qui intègre l'élève dans un processus évaluatif et participatif » (Durand et Chouinard, 2006, p. 241). Selon Durand et Chouinard (2006), la coévaluation serait l'aspect interactif de l'évaluation.

En effet, la coévaluation élève-enseignant est un processus de confrontation des points de vue entre l'élève et l'enseignant sur une production donnée. Pour que la coévaluation élève-enseignant soit réussie, « l'élève doit être en mesure de poser un regard évaluatif sur ses propres performances [...], l'élève doit [donc] être capable de s'autoévaluer avant de pouvoir s'engager dans une démarche de coévaluation » (Durand et Chouinard, 2006, p. 241). Lors de l'évaluation d'une présentation orale, avec la coévaluation élève-enseignant, l'élève et l'enseignant peuvent discuter de la présentation orale de l'élève. De plus, enregistrer la présentation orale facilite énormément la coévaluation élève-enseignant.

#### L'évaluation par les pairs

On retrouve également l'évaluation par les pairs qui est aussi appelée « interévaluation » ou « évaluation mutuelle » (Durand et Chouinard, 2006, p. 242). L'évaluation par les pairs se définit comme étant « une technique qui rend les élèves actifs et les amène [...] à prendre en charge leur communication orale par la détermination des forces et des faiblesses de leurs camarades » (Lafontaine, 2007, p. 31). Ce type d'évaluation nécessite une « interaction entre des individus appelés à évaluer la quantité, la valeur, la qualité et le succès des productions ou de l'apprentissage de leurs pairs » (Topping, 1998, dans Durand et Chouinard, 2006, p. 242). Pour plusieurs auteurs, l'évaluation par les pairs est considérée comme étant essentielle au processus d'évaluation de l'oral. C'est notamment le cas de Miyata (2004) qui soutient que l'évaluation par les pairs est essentielle à l'individu lors de l'évaluation d'une présentation orale et de Cohen (1994, p.81) qui dit qu'« un processus d'évaluation par les pairs [devrait] être présent dans toute interaction de groupe ». De plus, selon Tochon (2001, p.128), l'élève « a besoin de rétroactions pour apprendre ». Ces dernières sont présentes lorsqu'il y a évaluation par les pairs.

L'évaluation par les pairs « favorise le développement de compétences sociales liées à l'oral comme respecter et écouter l'autre ainsi qu'apprendre à donner et à recevoir une critique » (Lafontaine, 2007, p. 31). L'évaluation par les pairs motive aussi les apprentissages puisqu'elle aide les élèves à voir l'évaluation « comme un processus positif au service de leurs propres apprentissages » (Bélair, 1999, p. 109). Elle favorise également « l'autonomie, dégage l'enseignant et développe une habileté transférable hors de la classe » (Laurier, Tousignant et Morissette, 2005, p. 136). L'évaluation par les pairs fait également appel à la métacognition, c'est-à-dire la « connaissance qu'on a de ses processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche » (Legendre, 2005, p. 870) et elle « contribue au développement métacognitif d'un individu » (Lafortune et Dubé, 2004, p. 50). En effet, pour être en mesure d'évaluer un pair, pour arriver à lui faire une intervention pertinente, il faut d'abord soi-même comprendre comment on apprend. De plus, l'évaluation par les pairs augmente l'estime de soi et la confiance en soi (Lafontaine, 2007). Également, en participant à l'évaluation d'un pair, l'élève peut prendre la place qui lui revient dans le groupe/classe, il peut intervenir et faire part de ses observations. L'évaluation par les pairs aide aussi les élèves à être des apprenants plus autonomes qui sont capables de reconnaître leurs forces et leurs faiblesses et cela fait en sorte que les élèves se réfèrent plus facilement aux idées des autres, ils consultent plus facilement leurs pairs par la suite et ils échangent plus efficacement sur les stratégies utilisées pour résoudre un problème (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002). Tout cela est sans compter les avantages pour l'enseignant. Ce dernier peut, grâce à l'évaluation faite par les pairs, infirmer ou confirmer son évaluation de départ et il peut garder des traces écrites de l'évaluation des élèves s'il demande à ces derniers d'écrire des commentaires dans un journal de bord ou sur des grilles d'observation ou d'évaluation (Lafontaine, 2007). Le fait que les pairs interviennent fait aussi en sorte que les interventions de l'enseignant sont différentes et cela permet à tous les élèves d'être actifs (Lafontaine, 2007 et Villepoux, 1992). Selon Miyata (2004, p. 114), il est très important que les élèves soient actifs puisque « le locuteur a besoin d'entrer en contact avec son

auditoire, de voir les yeux des gens et d'entendre leurs réactions ». L'évaluation par les pairs est donc utile autant aux élèves qu'à l'enseignant.

De plus, l'évaluation par les pairs, pour être utilisée adéquatement, demande une formation (Cohen, 1994). En effet, « l'enseignant qui choisit d'utiliser l'évaluation par les pairs doit absolument former ses élèves à noter un pair, à donner et à recevoir une critique afin d'éviter les règlements de compte ou la peur du jugement » (Lafontaine, 2007, p. 31). Cohen (1994, p. 82) abonde dans le même sens en disant qu'il est important de former les élèves à faire des commentaires judicieux, « car les pairs peuvent être sans merci les uns envers les autres ». Éduquer les élèves au respect et aux échanges fait partie du travail de l'enseignant. Il a aussi « la responsabilité de fournir un contexte favorable à la coévaluation et [il doit] établir avec [les élèves] des critères d'évaluation explicites » (Durand et Chouinard, 2006, p. 245). En effet, « l'enseignant doit s'assurer que les élèves qui vont évaluer le travail fourniront toujours des preuves justificatives complètes de leurs notes ou appréciations, preuves qui auront été validées au moyen des critères ayant été définis au préalable » (Brown, Rust et Gibbs, 1994, dans Durand et Chouinard, 2006, p. 245). Pour les élèves, le fait de collaborer à l'élaboration des critères d'évaluation leur permet de mieux connaître les attentes, cela leur permet d'être en mesure d'évaluer plus adéquatement (Cohen, 1994) et ils apprennent davantage comment progresser (Gagnon, 2007). Selon Durand et Chouinard, (2006, p. 246), « le fait d'avoir collaboré à l'élaboration de critères d'évaluation fournira [aux élèves] de meilleurs outils pour justifier de façon constructive l'appréciation qu'ils feront du travail des autres élèves ».

Selon Lafontaine (2007), l'évaluation par les pairs peut se faire de trois façons, et ce, selon le choix des élèves et de l'enseignant. Cette évaluation peut être normative, les élèves attribuent une note à leurs pairs. Elle peut aussi être qualitative, les élèves donnent une note lettrée ou une appréciation. Selon Lafontaine (2007, p. 31), « ce



type d'évaluation est souvent plus facile à attribuer et à recevoir ». Enfin, l'évaluation par les pairs peut être descriptive. Les élèves peuvent écrire dans une grille des commentaires ainsi que les forces et les faiblesses du pair observé.

### La grille d'évaluation

La grille d'évaluation est un instrument permettant d'évaluer. À partir de critères préétablis, une note est donnée à la suite d'une production orale et cette note est très souvent accompagnée d'une appréciation ou de commentaires. La grille d'évaluation est très souvent utilisée pour évaluer l'oral (Lafontaine et Messier, 2007 ; Berset Fougerand, 1991). De plus, la grille d'évaluation permet aux élèves de participer à l'évaluation. En effet, comme il a été mentionné précédemment, les élèves doivent participer activement au choix des critères d'évaluation. L'une des façons efficaces d'impliquer les élèves est de créer avec eux une grille d'évaluation de l'oral. Si le modèle d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2001) est utilisé pour enseigner l'oral, il sera facile pour les élèves et l'enseignant de déterminer les critères d'évaluation. En effet, dans le modèle de Lafontaine (2001), après la production initiale, l'état des connaissances des élèves est fait et des objectifs d'apprentissage sont déterminés. Une fois les objectifs d'apprentissage déterminés, il suffit simplement de les inclure à la grille d'évaluation.

Les grilles d'évaluation peuvent varier énormément d'une activité à une autre et d'une classe à une autre. En effet, selon Durand et Chouinard (2006, p. 247), « il y a autant de façons de concevoir des grilles d'évaluation et des échelles d'appréciation qu'il y a de types de situations d'apprentissage et d'élèves ».

Selon Berset Fougerand (1991, p. 189), la grille d'évaluation a plusieurs avantages, car en utilisant les grilles d'évaluation, « une plus grande équité se fait [...] puisque chaque élève est évalué selon les mêmes critères : le maître est moins influencé par

l'aspect particulièrement brillant d'un élève, qui pourrait cacher des manques ailleurs ». Pour les élèves, la grille d'évaluation permet de connaître avant une évaluation les objectifs et les critères d'évaluation. « Ceci va dans l'optique d'une pédagogie plus active, responsabilisant les élèves qui sont à même de pouvoir mieux prendre en charge leur apprentissage » (Berset Fougerant, 1991, p. 189). Créer avec les élèves la grille d'évaluation permet à ces derniers de devenir « plus conscients des compétences à développer et à maîtriser, et ils usent plus volontiers de stratégies de métacognition (connaissance et contrôle) » (Durand et Chouinard, 2006, p. 247).

### La grille d'observation

Selon Legendre (2005, p. 724), la grille d'observation est un « instrument de mesure qui permet de constater les particularités d'une action, d'un produit ou d'un processus en fournissant une liste d'éléments observables ainsi qu'une façon d'enregistrer les observations ». En ce qui concerne plus spécifiquement l'oral, Lafontaine (2007) qualifie la grille d'observation comme une grille évolutive permettant de noter des observations à l'oral sur une période à long terme. La grille d'observation peut concerner un seul élève ou un groupe d'élèves. Encore une fois, il est préférable de déterminer les éléments d'évaluation avec les élèves pour les impliquer.

De plus, selon Lafontaine (2007), les observations réalisées grâce à la grille d'observation permettent à l'enseignant de confirmer ou d'infirmer son évaluation. La grille d'observation permet également de garder des traces écrites du développement des compétences des élèves. Aussi, la grille d'observation peut servir de référence aux élèves lors de la préparation d'une production orale. En effet, en consultant une grille d'observation, l'élève peut constater ses forces et ses faiblesses et il peut ainsi savoir sur quoi travailler.

Il est important de spécifier que peu importe la grille utilisée (d'évaluation, d'autoévaluation ou d'observation), il faut toujours utiliser la même grille en évaluation formative et en évaluation sommative dans une même séquence d'enseignement (Lafontaine, 2007).

### Le questionnaire

Le questionnaire est un « instrument servant à la collecte de données et sur lequel une personne inscrit ses réponses à un ensemble de questions » (Legendre, 2005, p. 1122). Plus spécifiquement, pour ce qui est de l'évaluation de l'oral, un questionnaire peut être utilisé pour évaluer la production orale d'un élève. Une série de questions peut être donnée aux élèves et ils doivent y répondre. À partir des réponses, il est possible d'avoir une idée de la prestation orale d'un élève. Les réponses aux questions peuvent servir à orienter un élève dans ses apprentissages en oral et elles peuvent permettre d'évaluer un élève.

### L'entrevue

L'entrevue est « une méthode de cueillette d'informations dans laquelle l'enquêteur et la personne interrogée sont en entretien face à face » (Legendre, 2005, p. 598). Selon Lafontaine (2007, p. 31), en évaluation de l'oral, « l'entrevue peut être utilisée pour répondre aux besoins de certains élèves éprouvant des difficultés à l'oral ». Cette technique a pour avantage de faire prendre conscience aux élèves de leurs forces et de leurs faiblesses puisque des questions de réflexion personnelle leur sont posées. Les élèves peuvent ainsi mieux prendre en charge leur communication orale. L'entrevue peut également être utilisée lors de la remise de notes formatives et sommatives.

### 2.2.5 Les critères d'évaluation de l'oral

Selon Lafontaine (2007), en ce qui concerne l'évaluation de l'oral, il est important que les notions évaluées aient fait l'objet d'un enseignement systématique pour que cela ait du sens pour l'élève. Il est donc nécessaire que les éléments évalués aient préalablement été enseignés.

Il est possible de regrouper les critères d'évaluation de l'oral selon trois grandes compétences. En effet, Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) ont répertorié des critères de qualité de l'oral en formation des maîtres en créant une grille d'évaluation de l'oral. Elles ont regroupé les critères en trois grandes compétences : linguistique, discursive et communicative (appendice A.5). La compétence linguistique comprend des aspects traditionnellement rattachés à la linguistique, c'est-à-dire la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la lexicologie. La deuxième compétence, la compétence discursive, concerne l'organisation du discours, la délimitation du sujet et le fil conducteur ainsi que la pertinence et la crédibilité du discours. Finalement, la compétence communicative comprend le registre de langue, l'interaction avec l'auditoire et le non-verbal. Chacune de ces compétences est composée de plusieurs composantes qui permettent de mieux identifier les aspects qui peuvent être améliorés à l'oral (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998). La grille d'évaluation permet ainsi « de cerner toutes les composantes de l'utilisation de la langue orale » (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998, p. 63). Il est important de spécifier que même si la grille d'évaluation de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) comportant les critères d'évaluation de l'oral a été créée à la base pour les futurs enseignants, ces mêmes critères se retrouvent de façon assez semblable dans le PFEQ (MELS, 2004 et 2007b). En effet, le PFEQ demande que soient entre autres évalués la pertinence du message verbal, l'organisation, la clarté et la continuité du message verbal, les éléments paraverbaux et les éléments non verbaux, les marques de l'oralité, etc. Il est donc justifié d'utiliser ou de s'inspirer des critères de la grille de Préfontaine, Lebrun et

Nachbauer (1998), qui sont regroupés en trois compétences, pour évaluer les productions orales des élèves.

#### 2.2.6 Recherches sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral

Comme il a été mentionné précédemment, Lafontaine et Messier (2007) ont effectué une recherche intitulée « Les pratiques et perceptions de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire de l'Outaouais ». Cette recherche, qui a été menée auprès de 964 élèves et de 14 enseignants, a révélé plusieurs informations concernant les pratiques évaluatives de la communication orale. Il sera question de cette recherche, mais également d'une autre recherche effectuée par Lafontaine et Le Cunff (2006) qui traite de l'oral et de son évaluation. Cette recherche avait pour objectif de connaître la place de l'oral dans les apprentissages et dans la socialisation au sein de la classe, et ce, du préscolaire au secondaire. La recherche de Lafontaine et Le Cunff (2006) a été effectuée auprès de quatre enseignants québécois et de six enseignants français entre 2002 et 2004. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux résultats provenant des enseignants québécois puisque notre recherche concerne principalement l'enseignement et l'évaluation de l'oral au Québec. La recherche de Lafontaine et Messier (2007) ainsi que celle de Lafontaine et Le Cunff (2006) nous permettent d'en apprendre davantage sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral.

Dans la recherche de Lafontaine et Messier (2007), en ce qui concerne la fréquence des évaluations sommatives annuelles, la recherche a démontré que 49,4 % des élèves disent vivre plus de cinq fois par année des évaluations sommatives et 38,4 % disent en vivre trois ou quatre par année. Les élèves disent aussi, dans une proportion de 70,2 %, vivre des évaluations autant en production qu'en compréhension orales. Du côté des enseignants, ils disent, à 72,7 %, faire des évaluations sommatives de trois à quatre fois par années. De plus, la recherche de Lafontaine et Messier (2007) indique

que 63,6 % des enseignants disent faire seulement des évaluations sommatives en production orale et non en compréhension orale.

Pour ce qui est de la fréquence et de l'utilité des outils d'évaluation de l'oral, la recherche de Lafontaine et Messier (2007) nous permet de constater que du point de vue des élèves, c'est la grille d'évaluation qui est la plus utilisée (toujours pour 60,4 % des élèves) et la plus utile (toujours utile pour 46 % des élèves). Ensuite, c'est l'autoévaluation qui est le deuxième outil le plus utilisé selon les élèves (20,4 % des élèves disent qu'elle est toujours utilisée) et ils disent à 25,6 % qu'elle est toujours utile. Le troisième outil le plus utilisé, selon les élèves, est la grille d'observation. Selon eux, elle est toujours utilisée dans 14,2 % des évaluations et elle est toujours utile pour 18,4 % des élèves. En ce qui concerne les outils les moins utilisés selon les élèves dans la recherche de Lafontaine et Messier (2007), c'est l'entrevue pour 43,4 % d'entre eux qui n'est jamais utilisée (23,2 % disent qu'elle n'est pas utile). Ensuite, c'est le journal de bord qui n'est jamais utilisé pour 34,6 % d'entre eux (23,4 % disent que ce n'est jamais utile de l'utiliser). Finalement, c'est l'évaluation par les pairs qui est le troisième outil le moins utilisé. Pour 22 % des élèves, elle n'est jamais utilisée.

Du côté des enseignants, la recherche de Lafontaine et Messier (2007) révèle que 100 % des enseignants utilisent une grille d'évaluation pour évaluer l'oral. Un pourcentage de 90,9 d'entre eux dit que la grille d'évaluation est toujours utile. Ensuite, le deuxième outil d'évaluation le plus utilisé, selon les enseignants, est la rétroaction verbale. Un pourcentage de 54,5 des enseignants dit toujours l'utiliser et 45,5 % d'entre eux la trouvent toujours utile. Le troisième outil le plus utilisé est la grille d'observation pour 36,4 % des enseignants et elle est toujours utile pour 45,5 % d'entre eux. Pour ce qui est des outils d'évaluation de l'oral qui ne sont jamais utilisés selon les enseignants, dans la recherche de Lafontaine et Messier (2007), c'est l'entrevue et l'enregistrement de traces orales qui arrivent en première position avec

45,5 % des enseignants qui disent ne jamais les utiliser. Ensuite, on retrouve le journal de bord et le portfolio qui ne sont jamais utilisés pour 36,4 % des enseignants. De plus, pour 27,3 % des enseignants, l'évaluation par les pairs est rarement utile et l'autoévaluation, quant à elle, est rarement utile pour 36,4 % d'entre eux. En ce qui concerne la recherche de Lafontaine et Le Cunff (2006), aucune donnée chiffrée n'est donnée, mais nous pouvons apprendre que les enseignants québécois interrogés utilisent les grilles d'évaluation. Cette recherche nous indique également que « les enseignants québécois gardent tous des traces des productions orales » (Lafontaine et Le Cunff, 2006, p. 88). En effet, ils gardent des traces qui proviennent du portfolio, de notes d'observations, d'observations d'élèves, d'observations enregistrées sur cassettes audio, d'autoévaluations et de vidéocassettes. La recherche fait aussi état du fait que les enseignants québécois favorisent la rétroaction verbale. De plus, nous apprenons, dans la recherche de Lafontaine et Le Cunff (2006), que les enseignants québécois ne font pas d'entrevues.

Ensuite, en ce qui concerne les aspects liés à l'évaluation de l'oral, la recherche de Lafontaine et Messier (2007) nous apprend que 49 % des élèves disent toujours se faire expliquer les critères d'évaluation et ils trouvent toujours cela utile dans une proportion de 50,6 %. De plus, 38 % des élèves disent être souvent évalués sur des aspects qui leur ont été enseignés et 34,4 % des élèves disent ne jamais déterminer avec l'enseignant les critères d'évaluation.

De leur côté, 100 % des enseignants de la recherche de Lafontaine et Messier (2007) disent toujours expliquer les critères d'évaluation et ils disent tous aussi que cela est toujours utile (100 %). De plus, 63,6 % des enseignants disent toujours évaluer ce qu'ils ont enseigné et 54,5 % des enseignants disent ne jamais déterminer avec les élèves les critères d'évaluation.

Finalement, la recherche de Lafontaine et Messier (2007) nous apprend la provenance des outils d'évaluation. En effet, les outils d'évaluation les plus utilisés par les enseignants sont ceux qui sont créés par les enseignants ou par des équipes d'enseignants pour 90,9 % d'entre eux. Ensuite, ce sont les outils en provenance des manuels didactiques pour 63,6 % des enseignants et finalement, ce sont ceux fournis par des collègues pour 45,5 % d'entre eux. Pour terminer, les enseignants se procurent très peu d'outils d'évaluation en provenance des revues professionnelles (pour 81,8% des enseignants), en provenance des ouvrages à caractère didactique (63,6%), de la part des conseillers pédagogiques (63,6%) et finalement de la part des collègues (45,5%). Pour ce qui est de la recherche de Lafontaine et Le Cunff (2006), nous pouvons apprendre, en ce qui concerne la grille d'évaluation, qu'elle est soit adaptée par les enseignants québécois à partir de grilles déjà existantes, soit qu'elle est créée par ces derniers ou par leur équipe de travail.

### **2.3 L'enseignement et l'évaluation de la communication orale en troisième secondaire**

Dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé une expérimentation dans une classe de français langue d'enseignement de troisième secondaire. Nous nous sommes référé au *Programme de formation de l'école québécoise* de 2007 (MELS, 2007b) puisque ce dernier est utilisé dans les classes de troisième secondaire depuis l'automne 2007. Pour réaliser notre expérimentation, nous sommes allés dans une classe de français composée de 28 élèves, dans le but de connaître, du point de vue des élèves, les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral et aussi pour connaître les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale de six de ces élèves.



### 2.3.1 Ce que demande le *Programme de formation de l'école québécoise* (2007b)

En troisième secondaire, c'est-à-dire en première année du deuxième cycle du secondaire, le PFEQ (2007b, p. 36) demande que les élèves « exerce[nt] en classe leur compétence à communiquer oralement dans une langue de qualité ». La compétence 3 du programme de français, *communiquer oralement selon des modalités variées*, et ses composantes, *construire du sens, intervenir oralement, adopter une position critique, mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture, et réfléchir à la pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur* doivent donc être travaillées en classe de français langue d'enseignement. La compétence *communiquer oralement selon des modalités variées* est en interaction avec deux autres compétences : *lire et apprécier des textes variés* et *écrire des textes variés*.

De plus, en troisième secondaire, « l'enseignant doit s'inspirer [des familles de situations] pour proposer aux élèves des situations d'apprentissage signifiantes » (MELS, 2007b, p. 38). Les familles de situations spécifiques à la production orale sont au nombre de deux : *Informé en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction* et *Confronter et défendre des idées en interagissant oralement*. Le choix des genres à travailler est libre. En effet, le PFEQ (2004 et 2007)

« adopte des familles de situations qui permettent un spectre plus large de genres à explorer en classe que dans le programme du MEQ de 1995. Selon l'intention de communication qu'il veut travailler avec ses élèves, en lien avec les familles de situations [...], l'enseignant choisit le genre à explorer pour l'acquisition des compétences ciblées. Le programme suggère toutefois quelques pratiques de communication orale en lien avec les différentes familles de situations » (Messier, 2004, p. 55).

Finalement, le PFEQ demande que la communication orale représente 10 % de l'enseignement du français au deuxième cycle (MELS, 2007a ; Messier 2004).

### 2.3.2 L'exposé oral explicatif comme genre

Pour réaliser notre expérimentation, nous avons utilisé comme genre l'exposé oral explicatif. Selon Dolz et Schneuwly (1998, p. 143), « il s'agit d'un genre textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structurée, pour lui [...] expliquer quelque chose ». L'explication était donc au centre de l'exposé avec l'utilisation de ce genre. L'explication, selon De Koninck (2005, p. 125), est « un acte de discours ayant comme objectif, en même temps qu'il le commande, un contrat de communication particulier entre deux acteurs, aussi importants l'un que l'autre : celui qui explique et celui qui reçoit l'explication ». Nous avons donc demandé aux élèves de donner une explication devant le groupe, et ce, individuellement. Le genre que nous avons choisi fait partie de la famille de situation *Informer en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction*.

Nous avons choisi comme genre l'exposé oral explicatif puisque par tradition, en raison de l'ancien programme de français de 1995 (MEQ, 1995), les enseignants de troisième secondaire ont l'habitude de mettre en pratique ce genre avec leurs élèves. Nous croyons qu'il sera plus facile pour un enseignant d'accepter notre expérimentation dans sa classe si le genre correspond à ce qu'il est habitué de travailler.

## 2.4 Questions de recherche

Après avoir présenté trois modèles théoriques en enseignement, une recherche sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral, après avoir traité de l'évaluation de l'oral et des outils et techniques d'évaluation ainsi que de l'enseignement et de l'évaluation de la communication orale en troisième secondaire, nous sommes amené à nous poser des questions sur ce qui se passe réellement en classe de français au Québec en ce qui

concerne l'oral et sur ce qui pourrait être fait pour améliorer l'évaluation de l'oral. Nous aimerions savoir, du point de vue des élèves, comment ils sont évalués lors de productions orales. Pour être en mesure de comprendre comment ils sont évalués, il faut tout d'abord connaître le type d'enseignement qu'ils ont reçu. Nous aimerions aussi connaître les effets d'une technique d'évaluation que nous avons définie précédemment, c'est-à-dire l'évaluation par les pairs, sur les pratiques d'expression orale d'élèves. Pour notre recherche, nous posons donc les questions suivantes :

1. Quels sont, du point de vue d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire, les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral qu'ils vivent en classe de français?
2. Quels sont les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire ?

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Dans ce chapitre, il est question de la méthodologie choisie pour réaliser notre recherche. Des précisions sur le type de recherche choisi sont données. Il est aussi question des sujets de recherche ainsi que des modèles théoriques privilégiés. Nous traitons de la collecte des données et des instruments utilisés ainsi que de l'expérimentation qui a été menée en classe de français. Finalement, nous abordons le traitement des résultats, les forces et les limites méthodologiques de notre recherche et les considérations éthiques.

#### **3.1 Type de recherche**

Le type de recherche choisi pour ce mémoire de maîtrise est de nature qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2004). L'objectif du mémoire étant la description des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue des élèves ainsi que la description des effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire, la recherche de type qualitative/interprétative est celle qui convient le mieux à notre recherche. Également, comme notre recherche fait l'étude d'une situation dans un contexte naturel (un groupe/classe) et que les méthodes de recherche utilisées sont le questionnaire, l'entrevue et l'observation, la recherche qualitative est le type de recherche le plus approprié pour notre étude. Il est possible de définir la recherche de nature qualitative/interprétative comme suit :

[...] la recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (une vision de la réalité) et épistémologiques (associé aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche (Savoie-Zajc, 2004, p. 128).

De plus, comme nous l'avons démontré dans les chapitres précédents, des recherches ont surtout été faites pour améliorer l'enseignement de l'oral. Peu de recherches ont été effectuées sur l'évaluation de l'oral en général et c'est encore plus négligeable lorsqu'il est question de l'évaluation de l'oral par les pairs. Étant donné notre champ d'investigation, l'évaluation de la communication orale par les pairs, il est important de préciser que notre recherche présente aussi un caractère exploratoire. En effet, l'évaluation de la communication orale par les pairs a été très peu explorée et il s'agit d'un champ d'investigation très vaste. La recherche exploratoire, selon Colbert (2007), est utilisée par les chercheurs lorsqu'ils possèdent très peu d'informations préalables sur un sujet, ce qui est notre cas. De plus, selon Legendre (2005), la recherche exploratoire est utilisée lorsqu'il s'agit d'une « recherche souple dont le but est d'obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation en vue de préciser une première problématique, d'émettre intuitivement des hypothèses et d'évaluer la pertinence d'études ultérieures plus systématiques » (p. 1150). Ce type de recherche permet donc d'obtenir une excellente connaissance d'un phénomène.

Pour ces différentes raisons, nous qualifions notre recherche de qualitative/interprétative et d'exploratoire. Nous considérons également qu'elle cadre exactement avec ce qu'on attend d'une recherche en éducation. En effet, comme le mentionnent Heron et Schwandt (1996, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 12) « la recherche en éducation [poursuit] d'abord des buts d'amélioration de la pratique enseignante et elle s'attarde à dégager les savoirs produits par une telle transformation ».

### 3.2 Sujets de recherche

Pour effectuer notre recherche, nous avons choisi une école de la Commission scolaire de Montréal, qui peut être qualifiée de multiethnique et d'éclectique. L'école a plusieurs concentrations dont « musique », « international », « enrichi », « régulier », « cheminement particulier » et « FOCUS » pour le rattrapage scolaire. Un seul groupe de français langue d'enseignement de troisième secondaire dit « régulier » et ne faisant pas partie d'un programme particulier a été sélectionné pour réaliser notre expérimentation. Ce groupe est constitué de 28 élèves âgés entre 14 et 16 ans.

Cette école a été privilégiée parce que nous sommes familiers avec son fonctionnement et avec sa clientèle, puisque nous y avons effectué un stage durant nos études. De plus, la direction et le personnel se sont montrés très ouverts à ce que nous y fassions notre expérimentation ; ils étaient intéressés par notre projet de recherche (appendice B.1). Finalement, un enseignant a accepté que nous fassions notre expérimentation avec ses élèves.

#### 3.2.1 Critères de sélection des sujets

Pour sélectionner les sujets de notre étude, seules les réponses au premier questionnaire ont été utilisées (voir plus loin les précisions sur la nature des deux questionnaires utilisés pour réaliser notre recherche). Nous avons d'abord distribué un protocole de recherche que nous avons élaboré pour expliquer les buts de notre recherche (appendice B.2) ainsi qu'un formulaire pour obtenir le consentement parental (appendice B.3) à tous les élèves des trois groupes de l'enseignant qui a accepté que nous fassions l'expérimentation avec ses élèves. Deux semaines plus tard, un questionnaire a été distribué à ces trois mêmes groupes de français. Nous avons regardé, pour chaque groupe, chacune des réponses du questionnaire et nous avons

choisi le groupe dans lequel il y avait une plus grande divergence de réponses, c'est-à-dire des réponses très négatives et des réponses très positives en ce qui concerne les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral et en ce qui concerne l'évaluation par les pairs. Le groupe ayant cette caractéristique a donc été retenu, ce qui nous a permis d'avoir 28 sujets pour connaître leur point de vue concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral ainsi que leur point de vue sur les effets de l'évaluation par les pairs (objectifs 1 et 2 de notre recherche). Par la suite, parmi les 28 sujets du groupe choisi, nous en avons sélectionné six : deux sujets qui avaient une perception très négative des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral ainsi que des effets de l'évaluation par les pairs, deux sujets qui semblaient avoir une position nuancée et finalement, deux sujets pour qui les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral ainsi que les effets de l'évaluation par les pairs semblaient très positifs. Cela nous a permis d'avoir six sujets d'étude pour connaître plus en détails, et ce, de leur point de vue, les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la communication orale ainsi que leur point de vue quand aux effets de l'évaluation par les pairs. Ces informations furent recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigées. De plus, ces six sujets nous ont permis de déterminer si l'évaluation de la communication orale par les pairs a un effet sur la pratique d'expression orale (objectif 2 de notre recherche), et ce, à l'aide d'une grille d'observation utilisée lors de leurs présentations orales.

Nous nous sommes limité à six sujets, car avec un plus grand nombre de sujets, nous croyons qu'il aurait pu y avoir saturation des données. De plus, comme il s'agit d'une recherche exploratoire, nous ne désirons pas généraliser nos résultats pour l'ensemble des élèves du Québec ; nous souhaitons plutôt constater les effets de l'évaluation par les pairs dans une seule classe de français langue d'enseignement de troisième secondaire au Québec.

### 3.2.2 Les sujets de la préexpérimentation

Pour nous assurer de la qualité et de la validité de nos instruments de recherche, nous avons fait une préexpérimentation dans une classe de français langue d'enseignement de première secondaire, mais dans une autre école que celle où nous avons fait notre expérimentation afin de ne pas en affecter les conditions. Nous avons choisi cette école parce qu'une enseignante était intéressée à ce que nous fassions notre préexpérimentation avec l'un de ses groupes et parce qu'elle était, au moment de faire la préexpérimentation, en période d'évaluation de l'oral. Cette école était similaire à celle choisie pour notre expérimentation, et ce, autant du point de vue de la clientèle qu'au point de vue de notre familiarité avec l'école. De plus, la direction était intéressée par notre préexpérimentation (appendice B.4). Nous avons choisi de faire notre préexpérimentation avec un groupe d'élèves moins âgé que nos sujets d'expérimentation puisque nous pensions que si les instruments d'évaluation étaient adaptés à eux, ils le seraient sans doute pour les élèves de troisième secondaire.

Pour réaliser notre préexpérimentation, nous avons d'abord distribué le protocole de recherche (appendice B.5) au groupe d'élèves choisi, ces derniers étant âgés de 12 à 14 ans, pour les informer des buts de la recherche. Nous leur avons aussi distribué le formulaire de consentement parental (appendice B.6) qu'ils devaient faire signer par leurs parents. Deux semaines plus tard, après leur consentement et celui de leurs parents, nous leur avons fait remplir le questionnaire de recherche pour nous assurer de sa validité. Lorsque les élèves remplissaient le questionnaire, nous répondions à leurs questions, ce qui nous permettait de comprendre quelles questions pouvaient présenter des difficultés aux élèves et nous leur avons demandé, une fois le questionnaire rempli, de nous donner leurs commentaires concernant le questionnaire. Par la suite, nous nous sommes limité à la sélection de trois élèves, un ayant une perception négative des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral ainsi que des effets de l'évaluation par les pairs, un ayant une perception plutôt nuancée et un



ayant une perception positive, dans le but de les rencontrer individuellement pour discuter du questionnaire et aussi pour vérifier la formule choisie pour réaliser les entrevues. Également, nous avons filmé une production orale faite par ces trois élèves afin de vérifier la pertinence et la qualité de notre grille d'observation. Des précisions sur les sujets de l'expérimentation seront données à la section 3.5.

### 3.2.3 Codification des sujets

Dans le but de conserver l'anonymat de nos sujets d'étude, nous avons donné à chaque élève un code qu'il a utilisé pendant tout le processus d'expérimentation pour s'identifier. La lettre « S » signifiait « sujet », les chiffres de 1 à 28 ont été donnés à chaque élève de chaque groupe et les lettres « A », « B » et « C » ont été utilisées pour représenter chacun des trois groupes d'élèves. Cela a donné un code de la sorte : « S1A » Sujet numéro 1 du groupe A.

## 3.3 Choix des modèles théoriques

Pour réaliser notre expérimentation et concevoir nos outils d'évaluation, deux modèles que nous avons étudiés et précédemment définis au chapitre II ont été utilisés.

Premièrement, nous avons privilégié le modèle de Lafontaine (2001) plutôt que celui de Dolz et Schneuwly (1998), car ce dernier se limite à une seule composante de l'oral formée par les genres et leurs spécificités (Lafontaine et Préfontaine, 2007). Nous avons préféré nous référer au modèle didactique de la production orale de Lafontaine (2001) et à sa séquence didactique (2007) pour concevoir notre propre séquence didactique et pour créer nos outils d'évaluation. Selon nous, le modèle d'enseignement de la communication orale de Lafontaine (2001) et sa séquence didactique (2007) sont plus complets que le modèle de Dolz et Schneuwly (1998), ils

sont plus adaptés au contexte québécois et ils permettent un enseignement concret de la communication orale. De plus, le modèle de Lafontaine (2001) et la séquence d'enseignement (2007) qui en découle mettent en pratique l'oral objet d'enseignement ce qui permet que de véritables apprentissages soient réalisés. Également, pour que l'évaluation par les pairs soit possible, il est nécessaire que les élèves sachent quoi évaluer et pour cela, ils doivent absolument avoir reçu un enseignement de l'oral. La séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) permet donc aux élèves d'apprendre comment faire une production orale et elle leur donne les bases pour évaluer leurs pairs, c'est-à-dire qu'elle permet aux élèves de savoir ce qui doit être fait lors d'une présentation orale et ce qui ne doit pas être fait. La séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) est donc nécessaire pour permettre aux élèves d'évaluer efficacement leurs pairs.

Ensuite, le second modèle utilisé pour concevoir notre séquence d'enseignement servant à notre expérimentation est le modèle d'enseignement par les pairs de Topping (2005). Ce modèle permet d'avoir une base solide sur laquelle s'appuyer pour mettre en pratique l'évaluation par les pairs puisque ce modèle démontre les répercussions de l'enseignement par les pairs. Le modèle d'enseignement par les pairs de Topping (2005), celui de Lafontaine (2001) et sa séquence d'enseignement de l'oral (2007) ont été présentés au chapitre II *Cadre théorique* de notre mémoire.

### **3.4 Collecte des données et instruments utilisés**

Pour faire notre collecte de données, nous avons eu recours à trois modes de collecte de données, donc à trois instruments, car selon Savoie-Zajc (2004, p. 133), « le chercheur a [...] intérêt à combiner plusieurs stratégies pour faire ressortir différentes facettes du problème étudié et pour corroborer certaines données reçues ». Ainsi, en jumelant plusieurs modes de collecte de données, cela permet d'éviter les biais provenant de chacun (Savoie-Zajc, 2004). Nous avons donc fait usage de matériel

écrit en utilisant un questionnaire, nous avons eu recours aux entrevues, plus spécifiquement à des entrevues semi-dirigées et nous avons fait de l'observation participante, et ce, à l'aide d'une grille d'observation. Les deux premiers instruments sont en lien avec notre premier objectif qui est de décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire tandis que l'observation à l'aide d'une grille est en lien avec notre deuxième objectif de recherche qui est de décrire les effets de l'évaluation de la communication orale par les pairs sur la pratique d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire.

Pour chaque instrument précédemment mentionné, nous allons donner sa nature, nous traiterons ensuite de sa validation puisque comme le prétend Robert (1988, p.219), « il faut [...], dès le départ, vérifier si l'instrument qu'on se propose d'utiliser convient à la situation [...] », il sera aussi question des modifications apportées après la préexpérimentation et finalement, nous parlerons de l'utilisation de chaque instrument dans l'expérimentation.

#### 3.4.1 Le matériel écrit

En ce qui concerne notre première collecte de données, nous avons eu recours au matériel écrit. Ce mode de collecte de données fournit des renseignements extrêmement riches et précieux pour la recherche en éducation (Savoie-Zajc, 2004).

##### 3.4.1.1 Nature de l'instrument

Afin de décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire et afin de connaître le point de vue des élèves quant aux effets de l'évaluation par les pairs, nous avons eu recours au questionnaire. Le questionnaire est un instrument qui sert à la collecte de données et sur lequel il est possible, pour un individu, de répondre à un ensemble de questions (Legendre, 2005).

En faisant appel au témoignage d'un sujet, « le questionnaire présente l'immense avantage de recueillir des informations qui seraient soit carrément inaccessibles, soit difficilement accessibles par d'autres moyens » (Robert, 1988, p. 232). Notre questionnaire était composé de 29 questions, développées en lien avec le cadre théorique de notre recherche. Parmi ces questions, 28 étaient fermées et seulement la dernière était ouverte ; celle-ci concernait, du point de vue des élèves, les impacts que peut avoir l'évaluation par les pairs. Il traitait donc de pratiques d'enseignement de la communication orale, de pratiques d'évaluation de la communication orale et, selon les élèves, des effets de l'évaluation par les pairs. Le tableau de spécification (tableau 3.1) associe les objectifs de notre recherche aux parties du questionnaire.

**Tableau 3.1**

Tableau de spécification qui associe les objectifs aux parties du questionnaire

Objectif	Objet décrit	Partie du questionnaire
<b>Objectif 1 :</b> <b>DESCRIPTION</b> des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de 3 <sup>e</sup> secondaire.	Enseignement	<b>Partie 2</b>  <i>Les pratiques d'enseignement de l'oral</i>
	Évaluation	<b>Partie 4</b>  <i>Les pratiques d'évaluation de l'oral</i>
	Point de vue d'élèves	<b>Partie 3</b>  <i>Le point de vue d'élèves sur les pratiques d'enseignement de l'oral</i>  <b>Partie 5</b>  <i>Le point de vue d'élèves sur les pratiques d'évaluation de l'oral</i>
<b>Objectif 2 :</b> <b>EFFETS</b> de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3 <sup>e</sup> secondaire.	Évaluation par les pairs	<b>Partie 6</b>  <i>Les effets de l'évaluation par les pairs</i>

La première version de notre questionnaire est présentée ci-dessous, accompagnée des écrits théoriques qui nous ont permis de le construire. Il s'agit de la version utilisée pour réaliser notre préexpérimentation et qui tient compte des modifications suggérées par trois enseignantes de français (voir 3.4.1.2). Ces modifications sont expliquées plus bas. Il est important de mentionner que les élèves n'ont reçu que les questions et non les justifications théoriques. La version finale de ce questionnaire est présentée à l'appendice C7.

## **Questionnaire de recherche (1)**

Code d'identification : \_\_\_\_\_

### ***Première partie : Données sociologiques***

1. *Quel âge as-tu ?*

☐ 12 ans ☐ 13 ans ☐ 14 ans ☐ 15 ans ☐ 16 ans ☐ 17 ans Autre : \_\_\_\_\_

2. *Tu es de sexe :* ☐ féminin ☐ masculin

### ***Deuxième partie : Enseignement de l'oral – connaissance de la fréquence des pratiques***

3. *Depuis le début de tes études secondaires, environ combien de fois par année as-tu réalisé des activités de production orale (évaluées ou non)?*

☐ Jamais ☐ 1 à 2 fois ☐ 3 à 4 fois ☐ 5 fois et plus

Les travaux de Lafontaine (1995 et 2001) nous apprennent que plusieurs enseignants n'enseignent pas et n'évaluent pas l'oral ou qu'ils le font très peu. D'un autre côté, la plus récente recherche effectuée par Lafontaine et Messier (2007) sur les pratiques et perceptions de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire de l'Outaouais nous apprend, autant du côté des élèves que de

celui des enseignants, que 55 % des répondant affirment pratiquer des activités d'oral en classe plus de cinq fois par année. Par cette question, nous voulions connaître la fréquence des activités d'oral qu'ont pu vivre les sujets de notre recherche depuis le début de leur secondaire. De plus, selon la fréquence des activités d'oral réalisées en classe, il a été possible de mieux comprendre les réponses à d'autres questions, entre autres pourquoi les activités d'enseignement, les activités d'oral et les outils d'évaluation sont peu ou beaucoup variés.

*4. De quelles façons tes enseignants de français t'ont-ils enseigné la communication orale ?*

Comme le soutient Lafontaine (2007), pour être en mesure d'évaluer correctement et efficacement les élèves à l'oral, il faut évaluer ce qui a été enseigné. Par cette question, nous voulions connaître de quelle façon les élèves ont reçu un enseignement de l'oral pour mieux comprendre comment ils ont été évalués. Les choix proposés aux élèves pour cette question sont inspirés du questionnaire de Lafontaine et Messier (2007) traitant des pratiques et perceptions de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire de l'Outaouais et aussi des pratiques provenant des trois enseignantes de français qui ont commenté notre questionnaire.

*5. Quels genres de productions orales as-tu faits depuis le début de ton secondaire (évaluées ou non) ?*

Dolz et Schneuwly (1998) ont affirmé qu'il fallait clarifier les pratiques langagières orales à enseigner ainsi que les caractéristiques des spécificités linguistiques et les savoirs relatifs à ces pratiques pour considérer l'oral comme objet légitime d'enseignement. À partir de ces caractéristiques bien définies et propres à l'oral, qui sont entre autres les genres, Dolz et Schneuwly (1998) considèrent qu'il est possible

d'enseigner l'oral et de l'évaluer. Pour cette raison, nous voulions connaître par cette question les genres que les enseignants enseignent en classe. Nous voulions aussi savoir si les enseignants se limitent principalement à l'exposé oral et au débat comme le montrent la recherche de Lafontaine (1995) et celle de Lafontaine et Messier (2007) ou si au contraire, les enseignants innove dans les genres enseignés.

### ***Troisième partie : Enseignement de l'oral – point de vue des élèves***

Pour les questions 6 à 9, les élèves devaient donner leur accord ou exprimer leur désaccord (tout à fait en désaccord, plutôt en désaccord, indécis, plutôt en accord, tout à fait en accord).

#### ***6. Il est utile d'enseigner la communication orale.***

La recherche de Lafontaine et Messier (2007) nous apprend que 40 % des élèves considèrent comme étant plutôt utile l'enseignement de la communication orale et que 34,4 % considèrent comme étant tout à fait utile l'enseignement de la communication orale. Pour ce qui est du MELS (2007a), ce dernier demande qu'au premier cycle, 20 % du temps d'enseignement dans la classe de français soit consacré à l'enseignement de la communication orale et il demande qu'au deuxième cycle ce soit 10 % (Messier, 2004). La recherche de Lafontaine et Messier (2007) révèle pourtant que 45,5 % des enseignants disent consacrer moins de 10 % de leur temps d'enseignement à l'oral et les élèves répondent à 36 % consacrer moins de 10 % du temps en classe à faire de l'oral.

*7. Il est utile, lors de la présentation d'une activité de production orale, qu'un enseignant mette les élèves en contexte, c'est-à-dire qu'il explique pourquoi une production orale doit être faite et dans quel but.*

Selon Lafontaine (2007) et Messier (2004), il est plus que nécessaire de présenter l'intention de communication dès le début d'un projet de communication orale. Selon elles, cela permet aux élèves de connaître le but du projet, d'en voir le fil conducteur et de lui donner du sens. De plus, selon Lafontaine (2007), le fait de mettre les élèves en contexte, c'est-à-dire de présenter l'intention de communication, favorise la participation des élèves puisque c'est l'élément clé du projet. Dolz et Schneuwly (1998) abondent dans le même sens. En effet, ces derniers considèrent essentiel de mettre les élèves en contexte. Dans leur modèle didactique, le premier élément qui le compose est appelé *mise en situation* et il permet de mettre les élèves en contexte.

*8. Il est important de faire une production orale qui soit en lien avec un projet de lecture ou d'écriture.*

Selon Lafontaine (2007), lors d'un projet de communication orale, il est important d'intégrer des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral. En effet, « pour que les élèves comprennent bien le but du projet, celui-ci doit intégrer diverses pratiques » (Lafontaine, 2007, p 15). Le fait d'établir des liens entre l'oral, l'écriture et la lecture, et ce, peu importe la discipline, permet d'être un fil conducteur qui rend les activités signifiantes pour les élèves et les enseignants. Dans le modèle de Lafontaine (2001), l'intégration des pratiques fait partie de la deuxième composante : la situation de communication.

*9. Il est important de faire une production initiale, c'est-à-dire une pratique d'oral, pour déterminer tes forces et tes faiblesses avant un examen en production orale.*

Que ce soit dans le modèle d'enseignement de l'oral de Dolz et Schneuwly (1998) ou dans celui de Lafontaine (2001), la production initiale est considérée comme une



étape fondamentale de l'enseignement de l'oral. La production initiale place les élèves devant les apprentissages qu'ils devront réaliser. « Les élèves [sont] sensibilisés aux caractéristiques de l'activité par la confrontation de leurs représentations de cette activité » (Lafontaine, 2007, p. 18). La production initiale permet de tracer le chemin à parcourir dans la séquence et elle permet de déterminer les enseignements à faire, c'est-à-dire les ateliers formatifs à réaliser.

*10. Depuis ton entrée au secondaire, lorsqu'il est question de communication orale en classe de français, tu peux affirmer avoir appris : (coche ici le ou les énoncés qui correspondent à ta situation)*

☐ *les rôles à jouer pendant une situation de communication donnée (ex. rôle d'animateur, de conférencier, d'observateur, etc.)*

☐ *les caractéristiques liées à l'activité choisie (ex. structure d'un exposé oral, les stratégies d'argumentation pour le débat, etc.)*

☐ *les faits de langue (ex. les registres de langue, les éléments verbaux et non verbaux – débit, gestuelle, voix, etc.)*

☐ *les stratégies d'écoute*

☐ *autres : \_\_\_\_\_*

Dans son modèle, Lafontaine a déterminé cinq types d'ateliers formatifs (Lafontaine et Préfontaine, 2007). C'est à travers ces cinq types d'ateliers que sont réalisés les apprentissages de l'oral. Pour cette question, nous nous sommes limité à quatre types d'ateliers : l'apprentissage des rôles à jouer, l'apprentissage lié aux types de pratiques, l'apprentissage des faits de langue et l'apprentissage des techniques d'écoute. Nous ne considérons pas que le modelage total par l'enseignant et parfois par l'élève est un apprentissage en soi. Il s'agit plutôt d'un moyen d'arriver à faire des apprentissages.

***Quatrième partie : Évaluation de l'oral – connaissance de la fréquence des pratiques***

*11. Depuis le début de tes études secondaires, tu as été évalué en production orale environ combien de fois par année ?*

☐ Jamais   ☐ 1 à 2 fois   ☐ 3 à 4 fois   ☐ 5 fois et plus

La plus récente recherche effectuée par Lafontaine et Messier (2007) sur les pratiques et perceptions de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire de l'Outaouais nous apprend que des activités d'oral seraient évaluées de façon sommative en classe plus de cinq fois par année selon 49,4 % des élèves et de trois à quatre fois par année selon 38,4 % des élèves. Par cette question, nous tentions de connaître la fréquence des évaluations orales qu'ont pu vivre nos sujets d'expérimentation depuis le début de leur secondaire.

*12. Depuis le début de tes études secondaires, quels outils d'évaluation ont été utilisés pour évaluer tes productions orales (évaluations formatives et sommatives) ?*

Selon Lafontaine (2007), malgré l'inconfort des enseignants face à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral, ces derniers utilisent fréquemment une grille d'évaluation. Pourtant, la grille d'évaluation ne satisfait souvent pas les enseignants. Ils ont besoin d'autres outils d'évaluation pour les aider à valider leur grille d'évaluation (Lafontaine, 2007). De plus, la recherche menée par Lafontaine et Messier (2007) nous apprend aussi que la grille d'évaluation est l'outil d'évaluation à l'oral le plus utilisé, et ce, autant du point de vue des élèves que des enseignants. La recherche nous apprend également que l'enseignement par les pairs, ce qui nous intéresse fortement dans notre recherche, est peu utilisé. Par cette question, nous espérons connaître les outils que les enseignants ont utilisés pour évaluer l'oral des élèves depuis le début de leur secondaire. Les outils d'évaluation proposés pour cette question proviennent de la recherche de Lafontaine et Messier (2007).

### *Cinquième partie : Évaluation de l'oral – point de vue des élèves*

Pour les questions 13 à 18, les élèves devaient donner leur accord ou exprimer leur désaccord (tout à fait en désaccord, plutôt en désaccord, indécis, plutôt en accord, tout à fait en accord).

#### *13. Il est utile d'évaluer la communication orale.*

Selon Bétrix Köhler et Piguet (1991, p, 179), « évaluer l'oral [est] nécessaire si l'on veut accréditer l'idée que la maîtrise de l'oral est aussi importante que la maîtrise de l'écrit dans l'apprentissage de la langue maternelle ». De plus, selon Dolz et Schneuwly (1998), évaluer l'oral est en quelque sorte l'aboutissement véritable de la séquence d'enseignement et cela permet de faire des révélations importantes sur les apprentissages effectués. Par cette question, nous souhaitons connaître le point de vue des élèves sur l'utilité de l'évaluation de la communication orale.

#### *14. Il est important de faire des évaluations formatives, c'est-à-dire des pratiques, avant une évaluation sommative en production orale.*

« On peut parler en terme d'évaluation formative, de régulation immédiate et interactive, dans le sens que les enseignants interviennent régulièrement dans le travail des élèves » (Bétrix Köhler et Piguet, 1991, p, 171). Cette régulation peut être faite par les pairs ou par l'apprenant lui-même. L'évaluation formative permet donc aux élèves de réfléchir et de prendre conscience des apprentissages qu'ils réalisent (Bétrix Köhler et Piguet, 1991 et Lafontaine, 2007).

#### *15. Il est important de connaître les critères d'évaluation avant de se faire évaluer en production orale.*

Dans le modèle didactique de Lafontaine (2001), après qu'il y a eu une production initiale, ce sont les élèves qui déterminent les objectifs d'apprentissage pendant

l'étape appelée *état des connaissances des élèves*. L'évaluation de l'oral et les éléments qui sont évalués sont donc connus des élèves et ils savent très tôt, dès le début d'une séquence d'enseignement, sur quoi portera l'évaluation. Selon Berset Fougérand (1991), cela permet d'évaluer les élèves de façon équitable puisqu'ils savent sur quoi ils seront évalués et ils ont des points de repère pour se préparer.

*16. Il est important de se faire expliquer les critères d'évaluation lors de l'évaluation d'une production orale ou avant de se faire évaluer en production orale.*

En plus de ce qui a été mentionné à la question 15, le fait de se faire expliquer les critères d'évaluation permet d'évaluer plus efficacement un pair. De plus, les élèves qui seront évalués peuvent savoir ce qu'ils doivent travailler et où ils doivent faire des efforts, ils peuvent ainsi demander de l'aide au besoin (Berset Fougérand, 1991).

*17. Il est important de participer au choix des éléments qui seront évalués lors d'une production orale.*

Selon Lafontaine (2007), faire l'*état des connaissances des élèves* permet de fixer des objectifs d'apprentissage avec le groupe. Ce sont les élèves qui déterminent les points forts et les points faibles qui devront être travaillés lors d'une prochaine production orale formative. Chacun de ces points à travailler devient donc un élément qui sera évalué. Selon Messier (2004), le fait de déterminer les objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire les éléments qui seront évalués, permet aux élèves de prendre en charge leurs apprentissages. Pour les élèves, le fait de collaborer à l'élaboration des critères d'évaluation leur permet de mieux connaître les attentes et cela leur permet d'être en mesure d'évaluer plus adéquatement. Selon Durand et Chouinard, (2006, p. 246), « le fait d'avoir collaboré à l'élaboration de critères d'évaluation fournira [aux élèves] de meilleurs outils pour justifier de façon constructive l'appréciation qu'ils feront du travail des autres élèves ».

*18. Il est utile de filmer ou d'enregistrer les productions orales réalisées en classe.*

Selon Lafontaine (2007) ainsi que Charbonneau et Ouellet (2007), la clé de l'évaluation de l'oral est de garder des traces des productions orales des élèves. « Si l'enseignant conserve certaines traces, son évaluation sommative s'en trouvera facilitée, car il pourra s'y référer et ainsi porter un jugement professionnel éclairé sur la production orale des élèves » (Lafontaine, 2007, p. 23). Lafontaine (2007) affirme également que filmer les élèves ou les enregistrer sur cassette audio permet de libérer l'enseignant du stress de la notation au moment des productions orales. Les élèves peuvent eux aussi tirer des avantages d'être filmés ou enregistrés. Ils peuvent regarder la production orale qu'ils ont faite et l'analyser en faisant ressortir leurs forces et leurs faiblesses.

***Sixième partie : Évaluation de l'oral – Évaluation par les pairs***

Pour les questions 19 à 28, les élèves devaient donner leur accord ou leur désaccord (tout à fait en désaccord, plutôt en désaccord, indécis, plutôt en accord, tout à fait en accord).

*19. Il peut être utile d'être aidé par un pair (un autre élève de la classe) lors de la préparation d'une production orale.*

Selon Lafortune et Dubé (2004), le fait d'être aidé par un pair contribue au développement métacognitif d'un individu. Cela joue également « un rôle de renforcement et de ressourcement pour les élèves. L'élève apprend aussi à développer son esprit critique et à l'utiliser de façon constructive » (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002, p. 17). Également, cela « permet aux élèves de se référer aux idées des autres, de consulter sans peur un camarade [...], d'échanger avec les pairs sur les stratégies utilisées pour résoudre un problème » (Doré, Michaud et

Mukarugagi, 2002, p. 17). De plus, la recherche effectuée par Lafontaine et Messier (2007) nous apprend que selon les enseignants, les élèves trouveraient que l'évaluation par les pairs serait toujours utile pour 27,3 % d'entre eux. Par cette question, nous tentions de connaître, du point de vue de nos sujets d'étude, l'utilité qu'ils accordent au fait d'être aidé par des pairs.

*20. Il peut être utile d'aider un pair (un autre élève de la classe) lors de la préparation d'une production orale.*

Selon Topping (2005), grâce à l'enseignement par les pairs, une aide est apportée au développement des stratégies cognitives et sociocognitives. Également, il y a augmentation de l'autorégulation et la métacognition peut être observée autant pour l'élève qui aide que pour celui qui est aidé. Il y a aussi une amélioration des relations interpersonnelles puisqu'il n'y a pas de figure d'autorité entre l'aidant et l'aidé, car les rôles peuvent être inversés. La peur des jugements diminue de beaucoup. De plus, étant donné une rétroaction qui devient de plus en plus présente, cela développe les relations sociales. La communication autant verbale que non verbale est donc travaillée. Aussi, le fait qu'un aidant démontre qu'il est possible de comprendre motive l'aidé, il réalise qu'il est possible d'apprendre et de comprendre. L'aidant lui sert de modèle. Enfin, en participant à l'évaluation d'un pair, l'élève peut prendre la place qui lui revient dans le groupe/classe, il peut intervenir et faire part de ses observations (Lafontaine, 2007). L'évaluation par les pairs aide donc les élèves à être des apprenants plus autonomes qui sont capables de reconnaître leurs forces et leurs faiblesses.

*21. Il est important que l'auditoire soit actif pendant les présentations orales, c'est-à-dire qu'il peut poser des questions et faire des commentaires à la suite d'une production orale.*

Selon Lafontaine (2007, p. 34), « il faut faire participer les élèves et l'auditoire à l'évaluation de l'oral ». L'auditoire peut être composé d'autres élèves que ceux de la classe ou bien de personnes ne faisant pas partie de l'école. Lafontaine (2007) affirme également qu'il faut garder les élèves actifs et leur attribuer des rôles. Comme le mentionnent Durand et Chouinard (2006, p. 210), « plusieurs modalités de participation de l'élève peuvent être mises en place pour éviter que celui-ci ne soit qu'un simple figurant ». Selon eux, il existe plusieurs façons de susciter la participation des élèves dans le processus d'évaluation. De plus, selon Berset Fougereand (1991), les rétroactions sont primordiales lors d'évaluations en communication orale. Ces rétroactions peuvent être faites par l'auditoire.

*22. Il est important d'apprendre à faire des commentaires judicieux.*

Selon Lafontaine (2007, p. 31), un enseignant « doit absolument former ses élèves à noter un pair, à donner et à recevoir une critique afin d'éviter des règlements de compte ou la peur du jugement ». « Éduquer les élèves au respect et aux échanges fait aussi partie du rôle de l'enseignant » (Durand et Chouinard, 2006, p. 245). De plus, faire des commentaires judicieux développe les habiletés à communiquer et développe la diplomatie chez les élèves (Topping, 1998). Selon Doré, Michaud et Mukarugagi (2002), l'interaction créée par les commentaires aide à améliorer les apprentissages de l'élève.

*23. Il est important de participer à l'évaluation de la production orale de ses pairs (autres élèves).*

« L'évaluation est une démarche collective. De la même manière que l'apprentissage est un processus qui se nourrit des échanges à l'intérieur du groupe, l'évaluation

devrait aussi faire appel au groupe » (Laurier, Tousignant et Morissette, 2005, p.37). De plus, cela responsabilise les élèves et ils ont davantage tendance à s'engager dans leur propre apprentissage et dans l'apprentissage de leurs collègues (Durand et Chouinard, 2006).

*24. Il est important d'être formé pour évaluer un pair (autre élève), pour faire de l'évaluation par les pairs.*

Pour être utilisée adéquatement, l'évaluation par les pairs demande une formation. L'enseignant doit sensibiliser les élèves au respect et il doit leur enseigner à faire des commentaires. Il a aussi « la responsabilité de fournir un contexte favorable à la coévaluation et [il doit] établir avec [les élèves] des critères d'évaluation explicites » (Durand et Chouinard, 2006, p. 245). En effet, « l'enseignant doit s'assurer que les élèves qui vont évaluer le travail fourniront toujours des preuves justificatives complètes de leurs notes ou appréciations, preuves qui auront été validées au moyen des critères ayant été définis au préalable » (Brown, Rust et Gibbs, 1994, dans Durand et Chouinard, 2006, p. 245).

*25. Commenter ou évaluer sa propre production orale devant un groupe aide à améliorer ses compétences en production orale.*

« La participation de l'élève à son évaluation est l'un des aspects les plus importants du renouveau en éducation » (Scallon, 1998, p. 32). Le fait de faire une autoévaluation de sa propre production orale fait prendre conscience à l'élève de ses forces et de ses faiblesses afin qu'il s'améliore (Durand et Chouinard, 2006). Cela permet aussi à l'élève d'être conscient de ses apprentissages et il s'agit d'un moment privilégié d'appropriation du savoir par l'élève (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002). L'autoévaluation est aussi un apprentissage inestimable pour toute la vie afin de juger de la qualité d'un travail (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002). De plus, un élève



capable de s'autoévaluer est davantage enclin à accepter une démarche de coévaluation (Lafortune et Dubé, 2004).

*26. Être évalué par tes pairs (autres élèves) peut améliorer tes compétences en production orale.*

« L'évaluation par les pairs favorise le développement de compétences sociales liées à l'oral comme respecter et écouter l'autre ainsi qu'apprendre à donner et à recevoir une critique » (Lafontaine, 2007, p. 31). Être évalué par ses pairs permet également d'améliorer les performances lors du processus d'apprentissage et les élèves peuvent apprendre davantage (Durand et Chouinard, 2006).

*27. Le fait d'évaluer les élèves de ton groupe lors de productions orales peut t'aider à améliorer tes futures productions orales.*

Évaluer ses pairs aide l'élève à devenir un apprenant plus autonome et capable de reconnaître ses forces et ses faiblesses (Durand et Chouinard, 2006). De plus, selon Topping (1998), le fait d'évaluer ses pairs engage l'élève dans plusieurs activités cognitives complexes (clarifier, résumer, etc.) qui peuvent permettre l'intégration, la consolidation et l'approfondissement de la compréhension.

*28. Faire des rétroactions à ses pairs (autres élèves), c'est-à-dire des commentaires constructifs, les aide à améliorer leurs compétences en production orale.*

Lors de l'évaluation de l'oral, une participation des pairs peut favoriser la rétroaction. En effet, si les pairs sont invités à participer à l'évaluation comme le modèle de Topping (2005) et le PFEQ (MELS, 2004 et 2007) le suggèrent, l'évaluation de l'oral permet de respecter l'une des trois exigences de la mise en place de mécanismes d'évaluation déterminée par Laurier, Tousignant et Morissette (2005) : faire participer tous les acteurs de la classe (l'élève lui-même, les pairs et l'enseignant). Selon Berset Fougereand (1991), les rétroactions sont primordiales en évaluation de l'oral et pour

être efficaces, elles doivent être bien utilisées. Berset Fougereand (1991, p. 190) dit que lors de l'évaluation de l'oral, « seules sont valables des régulations rétroactives, sous forme de feed-back donné à l'élève sur sa performance, et proactives, sous forme de multiplication des situations d'oral ».

*29. Selon toi, qu'est-ce que cela peut t'apporter que les élèves de la classe participent à l'évaluation de ta production orale ?*

Par cette question ouverte, nous voulons connaître le point de vue des élèves sur les effets de l'évaluation par les pairs. Cette question permet de développer par écrit ce que les élèves ont répondu aux questions 19 à 28. Les écrits théoriques de la question 29 se rapportent donc à ceux des questions 19 à 28.

#### 3.4.1.2 Validation de l'instrument

Pour valider notre questionnaire, nous avons d'abord demandé à trois enseignantes de français, des enseignantes qui sont reconnues par leur école pour travailler régulièrement l'oral dans leur classe, de nous donner leurs commentaires sur le questionnaire. Il s'agit de l'enseignante de première secondaire avec qui nous avons fait la préexpérimentation, d'une autre enseignante de première secondaire et d'une enseignante faisant de la recherche sur l'oral. Ces enseignantes nous ont fait quelques recommandations qui sont expliquées plus bas. Par la suite, nous avons demandé à 28 élèves d'un groupe de l'école choisie pour la préexpérimentation de remplir le questionnaire et de nous faire part de tout questionnement ou de toute incertitude face aux questions pendant qu'ils le remplissaient. Nous avons noté tous les commentaires émis par les élèves pendant qu'ils remplissaient le questionnaire et nous avons par la suite étudié chaque réponse pour nous assurer de la compréhension des questions et pour faire des corrections lorsque cela était nécessaire. En validant notre instrument, nous voulions éviter certains biais. Par exemple, nous voulions nous assurer de la

capacité des élèves à fournir l'information demandée et nous voulions vérifier que tous les élèves comprenaient les questions et surtout, qu'ils les comprenaient tous de la même façon (Robert, 1988).

#### 3.4.1.3 Modification du questionnaire

Après avoir reçu les commentaires et les recommandations des trois enseignantes de français, nous avons fait plusieurs modifications à notre questionnaire, et ce, avant qu'il soit utilisé pour la préexpérimentation.

D'abord, nous avons changé les choix de réponses pour les questions 6 à 9 et 13 à 28. Nous avons changé *Tout à fait d'accord*, *D'accord*, *Indécis*, *Pas d'accord* et *Pas du tout d'accord* par *Tout à fait en désaccord*, *Plutôt en désaccord*, *Indécis*, *Plutôt en accord* et *Tout à fait en accord*. Les enseignantes nous ont dit que la nuance entre *Pas d'accord* et *Pas du tout d'accord* n'était pas assez claire. Selon elles, lorsqu'une personne n'est pas d'accord, elle est aussi pas du tout d'accord. Étant donné que la nuance n'était pas claire pour les enseignantes, nous avons pris la décision de modifier notre choix de réponse pour éviter ce genre d'ambiguïté avec les élèves.

Ensuite, nous avons modifié les questions 3 et 5. Une enseignante nous a suggéré à la question 3 : « Depuis le début de tes études secondaires, environ combien de fois par année as-tu réalisé des activités de production orale ? » et à la question 5 : « Quels genres de productions orales as-tu faits depuis le début de ton secondaire ? », de spécifier si cela concernait seulement les activités de productions orales qui étaient évaluées ou aussi celles qui ne l'étaient pas. Nous avons considéré essentiel de spécifier que cela concernait autant les activités de productions orales qui étaient évaluées que celles qui ne l'étaient pas.

Aussi, une enseignante nous a suggéré d'ajouter deux activités d'enseignement de l'oral dans la liste qui se trouve à la question 4. Ces deux activités sont les suivantes : *En te montrant comment résumer les points importants de ta présentation* et *En te montrant comment rendre plus intéressante ta présentation à l'aide d'un support visuel (carton, PowerPoint, objets)*. Selon l'enseignante, il s'agit de deux activités d'enseignement de l'oral qui sont fréquemment enseignées aux élèves et qui ne pouvaient être absentes de notre questionnaire. Nous avons jugé essentiel que ces deux éléments soient ajoutés à la question 4 puisque nous tentions d'être le plus exhaustif possible dans le choix des activités d'enseignement de l'oral.

Également, les enseignantes de français nous ont suggéré d'ajouter deux genres oraux à la question 5 de la deuxième partie du questionnaire. En effet, les enseignantes nous ont dit que *l'exposé informatif* et la *lecture expressive* ne faisaient pas partie des choix et que, selon elles, il s'agissait de deux genres fréquemment enseignés au premier cycle du secondaire. Elles ont dit elles-mêmes les travailler en classe. Pour cette raison, nous avons jugé nécessaire d'ajouter ces deux genres oraux à la liste que nous avons, cette dernière étant inspirée de la recherche effectuée par Lafontaine et Messier (2007).

Une enseignante nous a conseillé, à la question 12 : « Depuis le début de tes études secondaires, quels outils d'évaluation ont été utilisés pour évaluer tes productions orales? », de spécifier s'il s'agissait seulement des évaluations sommatives ou si cela incluait aussi les évaluations formatives. Elle nous a dit ne pas toujours utiliser avec ses élèves les mêmes outils d'évaluation pour les évaluations formatives et pour les évaluations sommatives. Nous avons donc considéré important de faire cette précision, c'est-à-dire de mentionner que cela incluait les deux types d'évaluation. Une autre enseignante nous a aussi dit qu'il pourrait être judicieux de reformuler les énoncés de cette même question afin que l'élève qui répond à la question se sente directement concerné lorsqu'il lit les énoncés. Elle nous a dit qu'il serait important de

préciser, dans chaque énoncé, ce que l'élève fait, ce que les autres élèves font et ce que l'enseignant fait. Nous avons donc retravaillé chacun des énoncés en utilisant principalement les pronoms de deuxième personne. Cela a fait en sorte que les énoncés étaient directement adressés à l'élève qui répond au questionnaire et cela nous semblait plus simple à comprendre pour lui.

De plus, il nous a été suggéré, pour faciliter la compréhension de la question 24 : « Il est important d'être formé pour évaluer un pair (autre élève), pour faire de l'évaluation par les pairs », de créer, avant la question 24, une nouvelle question se rapportant à l'apprentissage du commentaire. Nous étions tout à fait d'accord avec cette suggestion puisque pour faire une évaluation par les pairs adéquate, il faut habituellement avoir reçu un enseignement sur comment faire un commentaire (Lafontaine, 2007). Nous avons donc créé une nouvelle question, c'est-à-dire la question 22 : « Il est important d'apprendre à faire des commentaires judicieux ».

Finalement, les trois enseignantes nous ont suggéré de simplifier la question ouverte, c'est-à-dire la question 29 : « Selon toi, qu'est-ce que cela peut t'apporter que tes pairs (les élèves de la classe) participent à l'évaluation de ta production orale, c'est-à-dire qu'il y ait évaluation par les pairs ? », qu'elles considéraient ne pas être assez précise. Nous avons donc simplifié et par le fait même précisé notre question de départ en la remplaçant par celle-ci que nous jugions plus facile à comprendre pour les élèves : « Selon toi, qu'est-ce que cela peut t'apporter que les élèves de la classe participent à l'évaluation de ta production orale ? ».

Une fois que la préexpérimentation a été faite à l'aide du questionnaire modifié, nous avons fait l'étude des réponses et des commentaires fournis par les élèves. Pendant la préexpérimentation, lorsque des questions nous étaient posées ou que des commentaires nous étaient faits, nous les prenions en note. À partir de toutes ces informations, quelques modifications mineures ont été apportées à notre

questionnaire, et ce, dans le but de nous assurer de la plus grande validité possible pour l'expérimentation. Le premier questionnaire de recherche utilisé pour l'expérimentation se trouve à l'appendice B.7.

La première modification que nous avons apportée à notre questionnaire concerne les questions 3, 5, 11 et 12. Plusieurs élèves nous ont demandé si ces questions concernaient seulement les activités de production orale faites dans les cours de français ou si cela concernait aussi les activités de production orales faites dans les autres matières. Nous avons donc spécifié à ces quatre questions qu'il s'agissait d'activités de production orale faites dans les cours de français. La question 3 se formule maintenant ainsi : « Depuis le début de tes études secondaires, en classe de français, environ combien de fois par année as-tu réalisé des activités de production orale (évaluées ou non) ? », la question 5 est maintenant : « Quels genres de productions orales as-tu faits en classe de français depuis le début de ton secondaire (évaluées ou non) ? », la question 11 est : « Depuis le début de tes études secondaires, en classe de français, tu as été évalué en production orale environ combien de fois par année ? » et la question 12 est maintenant : « Depuis le début de tes études secondaires, quels outils d'évaluation ont été utilisés pour évaluer tes productions orales en classe de français (évaluations formatives et sommatives) ? ».

Le deuxième changement que nous avons fait concerne la question 24 : « Il est important d'être formé pour évaluer un pair (autre élève), pour faire de l'évaluation par les pairs ». Plusieurs élèves nous ont demandé ce que cela signifiait *être formé*. Nous leur avons expliqué ce que cela voulait dire et nous leur avons demandé par quels mots nous devrions remplacer *être formé* pour que cela soit plus facile à comprendre. Les élèves nous ont dit que *recevoir un enseignement* serait plus facile à comprendre pour eux. Nous avons donc modifié la question 24 qui est maintenant : « Il est important de recevoir un enseignement pour évaluer un pair (autre élève), pour faire de l'évaluation par les pairs ».

Également, plusieurs élèves nous ont demandé ce que signifiait le mot *constructifs* à la question 28 : « Faire des rétroactions à ses pairs (autres élèves), c'est-à-dire des commentaires constructifs, les aide à améliorer leurs compétences en production orale ». Pour faciliter la compréhension de cette question, nous avons remplacé le mot *constructifs* par *pertinents et utiles*. Nous considérons que ces deux mots sont des synonymes de *constructifs* dans ce contexte. La question 28 se formule maintenant : « Faire des commentaires à ses pairs (autres élèves), c'est-à-dire des commentaires pertinents et utiles, les aide à améliorer leurs compétences en production orale ».

Finalement, nous avons tramé en gris les zones n'ayant pas d'écriture des tableaux des questions 4, 5 et 12 puisque deux élèves nous ont demandé s'ils devaient écrire quelque chose dans les espaces blancs. Même si cette question s'est limitée à deux élèves, nous avons pris la décision de remplir de couleur les espaces blancs pour éviter une certaine confusion lors de l'expérimentation.

#### 3.4.1.4 Utilisation de l'instrument lors de l'expérimentation

La version finale du questionnaire (appendice B.7) a été utilisée lorsque nous étions sur le terrain, c'est-à-dire dans les classes de français. Le questionnaire a été utilisé dans le but de connaître, du point de vue des élèves, les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral (objectif 1) et les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale (objectif 2). Pour l'expérimentation, il a été distribué à trois groupes d'élèves de troisième secondaire. Nous avons étudié les questionnaires des trois groupes et nous avons sélectionné le groupe dans lequel les points de vue concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la communication orale étaient les plus divergents. De plus, à partir de ces questionnaires, nous avons sélectionné six élèves ayant des opinions contrastées. Cela avait pour but de les rencontrer en entrevues pour mieux comprendre leur point de vue en ce qui concerne les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral avant et après qu'on leur a

présenté la séquence d'enseignement. Le questionnaire a donc été distribué et rempli à deux reprises par le groupe choisi, c'est-à-dire au tout début de l'expérimentation et à la suite de la séquence d'enseignement. Étant donné que la partie 1 (données sociologiques), la partie 2 (enseignement de l'oral – connaissance de la fréquence des pratiques) et la partie 4 (évaluation de l'oral – connaissance de la fréquence des pratiques) du questionnaire concernent les données sociologiques et des événements vécus dans le passé qui n'ont pas changé, il était inutile de reposer de nouveau les questions de ces parties. Le deuxième questionnaire (appendice B.11) se limitait donc à la partie 3 (enseignement de l'oral – point de vue des élèves), à la partie 5 (évaluation de l'oral – point de vue des élèves) et à la partie 6 (évaluation de l'oral – évaluation par les pairs) puisque ce sont des parties du questionnaire dont les questions portent sur le point de vue des élèves et ce dernier peut avoir changé après qu'il y a eu enseignement et évaluation de l'oral ainsi que des évaluations par les pairs.

### 3.4.2 L'entrevue

Le deuxième mode de collecte de données que nous avons privilégié pour notre recherche est l'entrevue. Selon Savoie-Zajc (2004, p. 133), « l'entrevue [est] une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence ». De plus, selon Angers (2000), l'entrevue est un mode de collecte de données des plus appropriés pour aborder des sujets méconnus comme c'est le cas pour notre recherche. Elle offre aussi une qualité de rapports interpersonnels inestimable.

Il existe plusieurs formes d'entrevues. Pour notre recherche, nous avons privilégié l'entrevue semi-dirigée puisqu'elle permet une certaine liberté quant à l'ordre et à la



nature des questions et quant à la dynamique de l'entrevue. Elle permet aux sujets interrogés de s'exprimer librement sans qu'ils soient nécessairement limités par un cadre rigide de questions. La priorité n'est pas accordée à l'uniformisation, mais plutôt à l'information elle-même. Toutefois, des objectifs précis sont poursuivis et doivent être atteints à la fin de l'entretien (Legendre, 2005).

#### 3.4.2.1 Nature de l'instrument

Le premier instrument qui a été utilisé pour réaliser les entrevues semi-dirigées est un questionnaire d'entrevue (appendice B.8). À partir du premier questionnaire qui nous avait permis de sélectionner nos six sujets pour l'expérimentation, nous avons fait la sélection des questions les plus significatives pour notre recherche et nous les avons utilisées pour créer un questionnaire d'entrevue. Les questions posées n'étaient pas prévues dans un ordre fixe et pouvaient s'adapter à chacun des sujets. Lors de la deuxième entrevue, puisqu'une première avait eu lieu avant la séquence d'enseignement, certaines questions ont pris davantage d'importance contrairement à d'autres qui sont devenues moins pertinentes. En effet, en comparant les réponses du premier questionnaire avec les réponses du deuxième questionnaire, nous avons constaté que les réponses de certaines questions avaient changé pour plusieurs des sujets. Nous avons donc orienté notre entrevue sur ces questions tout en sélectionnant des questions précises pour chacun des sujets (appendice B.9).

De plus, lors de chacune des entrevues, nous avons utilisé un magnétophone pour enregistrer les entretiens. Après chaque entrevue, malgré que nous prenions des notes, l'enregistrement de l'entrevue était analysé pour noter l'essentiel de ce qui avait été dit par nos sujets. Toutes les informations ont été regroupées par rapport à chacune des questions, et ce, pour chacun des sujets.

### 3.4.2.2 Validation de l'instrument

Pour valider notre questionnaire d'entrevue, nous avons sélectionné trois élèves qui avaient accepté de participer à notre préexpérimentation en répondant à notre questionnaire écrit de départ. Parmi les trois élèves choisis, un avait une perception négative des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral vécues en classe de français ainsi que de l'évaluation par les pairs, un avait une perception plutôt nuancée et le dernier avait une perception positive. À partir des réponses des questions du questionnaire de départ de ces trois sujets, nous avons sélectionné les réponses les plus significatives du questionnaire et surtout celles qui demandaient à être approfondies. Cela nous a permis de créer un premier questionnaire d'entrevue composé de questions communes aux trois élèves, c'est-à-dire que pour les trois élèves, les réponses aux mêmes questions demandaient à être approfondies. Par la suite, nous avons fait une entrevue avec chacun des sujets pour discuter des réponses qu'ils ont données dans le questionnaire de départ et aussi pour discuter de la compréhension des questions du questionnaire de départ et de celui de l'entrevue. Cela nous a également permis de vérifier la formule choisie pour réaliser les entrevues. De plus, lors de chaque entretien, nous avons d'abord présenté un protocole d'entrevue aux élèves (appendice B.10).

### 3.4.2.3 Modification de l'instrument

Grâce à la préexpérimentation, nous avons pu constater l'importance de remettre l'élève en contexte. Lors des deux premières entrevues, nous ne redisons pas précisément sur quoi portait le questionnaire de départ et ces derniers éprouvaient de la difficulté à se rappeler de ce questionnaire. Dès la troisième entrevue, nous avons résumé le contenu du questionnaire à l'élève. Ce dernier nous a répondu beaucoup plus rapidement et il semblait se rappeler davantage des questions auxquelles il avait

répondu. Il nous a dit que le fait de lui faire un résumé du questionnaire et une synthèse de ses réponses lui avait facilité la tâche.

Pour ce qui est de la façon de poser les questions, cela nous a semblé adéquat puisque les élèves répondaient à toutes les questions et leurs réponses étaient très complètes. Nous n'hésitions pas à faire développer davantage les réponses des élèves lorsque cela était possible. En effet, lors de l'entrevue, nous ne nous privions pas d'écouter un élève qui voulait parler d'un aspect auquel nous n'avions pas pensé, et ce, tout en respectant les objectifs de l'entrevue pour chaque sujet. De plus, pour faciliter la compréhension de l'élève, nous n'hésitions pas à reformuler la question lorsque cela semblait nécessaire. Il est également important de mentionner qu'en aucun cas un élève n'a été dans l'impossibilité de répondre à une question. Les élèves n'ont donc éprouvé aucune difficulté à répondre aux questions.

#### 3.4.2.4 Utilisation de l'instrument lors de l'expérimentation

Pour l'expérimentation, le questionnaire d'entrevue (appendices B.8 et B.9) a été utilisé lors d'entretiens avec chacun de nos six sujets d'étude, et ce, avant et après la séquence d'enseignement. Par l'entremise de l'entrevue, nous avons pu revenir sur les réponses du questionnaire qui méritaient d'être approfondies et cela nous a permis de mieux comprendre les réponses données par nos six sujets. De plus, lors de chaque entretien, nous respectons un protocole d'entrevue (appendice B.10) pour nous assurer de réaliser toutes les entrevues dans les mêmes conditions. Avant chaque entrevue, nous rappelions à chaque élève que l'entrevue n'était pas obligatoire et qu'il était libre de la faire ou de ne pas la faire. De plus, l'élève pouvait arrêter l'entrevue en tout temps s'il le désirait conformément à ce que les parents avaient signé dans l'entente parentale. Nous rappelions également à chaque élève que l'entrevue était enregistrée à l'aide d'un magnétophone et qu'une fois les informations notées sur un support informatique, les enregistrements seraient détruits.

Pendant les entrevues, nous prenions des notes sur ce que le sujet nous répondait. Après l'entretien, comme il était enregistré, nous allions tout de suite l'écouter pour prendre en note ce qui avait été dit. Toutes les informations étaient regroupées en fonction des questions posées. Il est important de spécifier que les questions étaient plutôt ouvertes, ce qui est une caractéristique de l'entrevue semi-dirigée, et qu'elles ont servi de guide et d'aide-mémoire. Nous ne nous privons pas d'écouter un élève qui voulait parler d'un aspect auquel nous n'avions pas pensé, et ce, tout en respectant les objectifs de l'entrevue. Finalement, le questionnaire a été utilisé dans le but de répondre à notre premier objectif, c'est-à-dire décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue des élèves et dans le but de répondre à notre deuxième objectif, décrire les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale des élèves.

### 3.4.3 L'observation

Le troisième mode de collecte de données que nous avons choisi est l'observation. L'observation se définit comme étant « l'action de porter une attention minutieuse et méthodique sur un objet d'étude dans le but de constater des faits particuliers permettant de mieux le connaître » (Legendre, 2005, p. 963).

Il existe plusieurs types d'observation dont l'observation participante que nous avons choisie pour cette recherche. L'observation participante est le fait pour le chercheur de participer à la recherche en étant présent sur le terrain d'étude, en occupant une position très impliquée et en participant pleinement à la dynamique ambiante (Savoie-Zajc, 2004). Dans notre cas, c'est le fait d'avoir dirigé l'expérimentation dans une classe de français langue d'enseignement. De plus, l'observation participante permet au chercheur de vérifier au fur et à mesure ses interprétations auprès des personnes avec qui il est en interaction dans leur milieu d'apprentissage. Selon Savoie-Zajc (2004, p. 137), la grande force de ce type de collecte de données est qu'« il permet de

dépasser le langage, ce que les personnes disent qu'elles font, pour s'intéresser à leurs comportements et au sens qu'elles y donnent ».

#### 3.4.3.1 Nature de l'instrument

L'observation est en lien avec notre deuxième objectif de recherche : décrire les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire. Pour réaliser l'observation, nous avons utilisé deux instruments: une caméra vidéo, ce qui implique que nos six sujets d'étude étaient filmés lors de leurs présentations orales ainsi qu'une grille d'observation que nous avons élaborée pour prendre des notes pendant les présentations orales. Une grille d'observation est un « instrument de mesure qui permet de constater les particularités d'une action, d'un produit ou d'un processus en fournissant une liste d'éléments observables ainsi qu'une façon d'enregistrer les observations » (Legendre, 2005, p. 724). Selon Angers (2000), la grille d'observation est l'élément à privilégier lorsqu'on a besoin d'un instrument très précis pour mesurer des phénomènes.

Pour réaliser notre observation, nous avons adapté la grille d'évaluation de l'oral de Fisher (2007b), qui est elle-même une adaptation d'une grille d'évaluation créée par Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998), pour créer notre propre grille d'observation (appendice B.12). Nous avons choisi d'adapter cette grille, car elle nous est familière et nous la maîtrisons très bien, puisque nous avons eu la possibilité de l'utiliser à plusieurs reprises lors d'évaluations de productions orales à l'Université du Québec à Chicoutimi. De plus, cette grille a été validée et elle est utilisée depuis une dizaine d'années dans quelques universités au Québec pour évaluer la qualité de la langue orale des futurs enseignants (Lebrun et Préfontaine, 1999 ; Fisher, 2007b).

Pour créer notre grille d'observation, nous avons repris tous les éléments d'évaluation se retrouvant dans la grille de Fisher (2007b) et nous les avons intégrés à notre grille

d'observation (appendice B.12). Nous avons gardé la structure de la grille de Fisher (2007b), qui était également celle de la grille de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998), c'est-à-dire une division de la grille selon trois compétences reliées à l'oral : la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence communicationnelle. Nous avons cependant fait des modifications aux critères d'évaluation de l'oral répertoriés dans la grille de Fisher (2007b). En effet, la grille de Fisher (2007b) est conçue pour un cours universitaire et certains éléments ne sont pas adaptés à une évaluation dans une classe du secondaire. Pour cette raison, nous avons remplacé « utilisation pertinente d'outils didactiques » de la compétence discursive par « utilisation adéquate du matériel ». Nous avons également remplacé « mauvaise utilisation, ou absence, d'outils didactiques » de la compétence discursive par « mauvaise utilisation du matériel » et par « absence de matériel ».

#### 3.4.3.2 Validation de l'instrument

Pour valider notre grille d'observation (appendice B.12), nous avons demandé aux trois élèves que nous avions sélectionnés, à l'école où a eu lieu la préexpérimentation, s'il était possible de les filmer lors de l'une de leur présentation orale. Ce sont les mêmes élèves qui avaient été sélectionnés pour les entretiens enregistrés. Il était important pour nous que ce soit une présentation orale qui soit authentique, c'est-à-dire un exposé oral que les élèves devaient faire dans le cadre de leur cours de français. Cette communication orale était un exposé informatif. Les élèves devaient nous informer de leurs projets d'avenir et de comment ils se voyaient dans dix ans. Pour notre préexpérimentation, nous avons donc filmé les exposés oraux informatifs des trois élèves. Ces exposés oraux ont été faits sans qu'il y ait eu un enseignement préalable de l'oral, et ce, ni de notre part ni de la part de l'enseignante. Nous avons seulement donné des consignes comme c'est souvent le cas dans plusieurs classes du Québec (Plessis-Bélair, 1994, Lafontaine, 1995, Lafontaine, 2000 et Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007).

Les présentations orales des trois élèves de première secondaire ayant pour genre l'exposé informatif ont été filmées dans le but de vérifier la pertinence et la qualité de notre grille d'observation. Même si nous avons demandé aux élèves lors de l'expérimentation de faire des exposés oraux explicatifs, nous jugions que les critères d'observation étaient sensiblement les mêmes pour l'exposé explicatif et l'exposé informatif. Le but de notre préexpérimentation, en observant des exposés oraux, était de savoir si nous avions oublié des critères d'observation importants lors d'une présentation orale et de savoir si la disposition des éléments dans la grille était adéquate. Dans notre grille d'observation, nous avons mis tous les éléments d'évaluation de la grille de Fisher (2007b) pour être certain d'avoir un maximum d'éléments d'observation. Ces éléments nous servaient de point de départ pour faire nos observations. Nous regardions comment l'élève utilisait ces éléments à travers sa présentation orale et nous vérifiions s'il ne nous en manquait pas. Nous avons laissé beaucoup d'espaces blancs dans notre grille d'observation pour pouvoir noter nos observations et nos commentaires. Il est cependant important de spécifier que même après la préexpérimentation, nous ne nous attendions pas à ce que notre grille d'observations soit exhaustive en ce qui concerne les éléments d'observations. Il est toujours possible de noter des éléments non prévisibles, d'où l'importance d'avoir laissé des espaces pour ajouter nos observations et nos commentaires sur la grille.

#### 3.4.3.3 Modification de l'instrument

Après avoir réalisé notre préexpérimentation, nous avons pu constater que la disposition générale de la grille d'observation était adéquate, mais que certaines modifications étaient nécessaires (appendice B.13). Nous avons constaté qu'ajouter quelques exemples, notamment dans la compétence linguistique, faciliterait la tâche d'observation des productions orales des élèves. Nous avons donc ajouté des exemples à côté de l'élément « abus de termes vagues ». Ces exemples sont « choses » et « affaires ». Nous avons également ajouté l'exemple « quand que » à

côté de « utilisation fréquente d'un que "valeur ajoutée" ». De plus, nous avons défini l'élément « impropriétés » par « emploi incorrect d'un mot » ainsi que l'élément « digressions » par « s'écarter du sujet » et nous avons donné deux exemples à la catégorie « barbarismes » qui sont « aréoport » et « enduire en erreur ». Finalement, nous avons ajouté l'élément « jambes croisées » à la compétence communicative puisque les sujets observés lors de la préexpérimentation avaient souvent cette posture associée à la nervosité.

Lors de notre préexpérimentation, nous avons aussi constaté que notre grille d'observation regroupait souvent des éléments qui nécessitaient d'être séparés, c'est-à-dire d'être des éléments distincts. Dans notre grille de départ, nous avons regroupés « anglicismes, impropriétés, barbarismes, pléonasmes et archaïsmes ». Nous nous sommes rendu compte, en faisant les observations de productions orales, que les anglicismes et les pléonasmes étaient fréquents et qu'il était nécessaire de faire de la catégorie « anglicismes, impropriétés, barbarismes, pléonasmes et archaïsmes » cinq catégories distinctes. Nous avons séparé 12 catégories, c'est-à-dire 12 critères d'observation de l'oral, qui étaient trop générales selon les observations en classe que nous avons pu faire. Ces nouvelles catégories sont : « excès d'accent d'insistance » et « absence d'accent d'insistance », « excès de pauses » et « absence de pauses », « débit trop lent » et « débit trop rapide », « liaisons fautives » et « liaisons absentes » dans la compétence linguistique; « discours non structuré (introduction, développement et/ou conclusion absente) », « coq-à-l'âne » et « répétitions inutiles », « exemples non pertinents » et « exemples absents » dans la compétence discursive; « habileté à poser des questions (attendre la réponse) » et « habileté à répondre à des questions », « absence de questions », « enchaînement sans attendre la réponse à une question » et « confusion dans la réponse à une question », « absence », « vulgarité » et « désinvolture », « balancement », « déhanchement », « bras croisés » et « raideur », « regard vif,



soutenu » et « balayage de l'auditoire », « gestes parasites » et « tics nerveux » dans la compétence communicative.

De plus, après avoir fait notre préexpérimentation, nous avons jugé nécessaire d'ajouter à notre grille des éléments spécifiques se rapportant à l'exposé oral explicatif (De Koninck, 2005) puisque notre expérimentation concernait des exposés oraux explicatifs. Tout d'abord, dans la compétence discursive, nous avons ajouté des éléments concernant les marqueurs de relation. En effet, pour qu'il y ait progression de l'information, des marqueurs de relations sont utilisés dans les exposés oraux explicatifs. Nous avons donc ajouté aux traits positifs l'élément « marqueurs de relations bien utilisés » et aux traits négatifs « mauvaise utilisation des marqueurs de relation » et « absence de marqueurs de relations ». De plus, nous avons ajouté à la grille d'observation des éléments concernant les procédés explicatifs. Selon De Koninck (2005), des procédés explicatifs (définition, comparaison, explication, exemple, etc.) doivent être utilisés lorsque des explications sont données. Nous avons donc ajouté à la compétence discursive le trait positif « utilisation adéquate des procédés explicatifs » en remplacement de « exemples pertinents ». Pour ce qui est des traits négatifs, nous avons jugé qu'il serait plus approprié de remplacer les éléments « exemples non pertinents » et « exemples absents » par « procédés explicatifs non pertinents ou mal utilisés » et par « procédés explicatifs absents ». L'exemple est un type de procédé explicatif et comme il existe d'autres procédés explicatifs dans l'exposé oral explicatif, il est plus pertinent de l'inclure à la catégorie « procédés explicatifs » plutôt que d'en faire un élément isolé. Nous avons également ajouté deux traits négatifs à la compétence discursive. Il s'agit de « concepts importants non définis » et de « sources d'informations non valables ou non pertinentes ». Il s'agit de critères à respecter lors d'un exposé oral explicatif.

#### 3.4.3.4 Utilisation de l'instrument lors de l'expérimentation

Lors de l'expérimentation, la grille d'observation (appendice B.13) a été utilisée à deux reprises pour chacun des sujets. Elle a premièrement été utilisée lors de la première présentation orale filmée avant qu'il y ait eu présentation de la séquence d'enseignement et évaluation par les pairs, et elle a été utilisée par la suite, après la présentation de la séquence d'enseignement, c'est-à-dire après un enseignement de l'oral et après l'évaluation par les pairs. Chaque fois, elle était utilisée dans le but de noter les forces et les faiblesses de la présentation orale de chaque sujet, et ce, pour être en mesure de déterminer si des changements s'étaient produits entre la première production orale sans évaluation par les pairs et la seconde, après qu'il y a eu évaluation par les pairs. De plus, pendant chacune des productions orales faites en classe, nous prenions toujours des notes et par la suite, nous remplissions la grille d'observation en même temps que nous regardions l'enregistrement vidéo.

### 3.5. L'expérimentation

Avant toute chose, il est important de rappeler que nous avons fait une préexpérimentation pour valider nos instruments de recherche et que des changements ont été apportés lorsque cela était nécessaire. De plus, seuls les élèves ayant remis le formulaire de consentement parental ont participé à l'expérimentation.

L'expérimentation inspirée du modèle de Lafontaine (2001) et de sa séquence d'enseignement de l'oral (2007) a été réalisée pendant 12 périodes de 75 minutes. Elle est expliquée étape par étape dans les lignes suivantes.

### 3.5.1 Première administration d'un questionnaire

Après avoir informé les élèves du protocole de recherche (appendice B2) et après avoir reçu leur formulaire de consentement parental signé ainsi que leur propre consentement (appendice B.3), les élèves des trois groupes ont été invités à remplir un premier questionnaire (appendice B.7). Ils devaient identifier leur copie à l'aide du code d'identification qui leur avait été préalablement attribué. Le temps pour remplir le questionnaire a été d'environ 30 minutes.

### 3.5.2 Sélection des six sujets et entrevues enregistrées avec eux

Une fois les questionnaires remplis pour chacun des groupes, une analyse des résultats a été faite. Pour chacun des groupes, nous avons fait une première lecture des réponses et nous avons identifié les sujets ayant les réponses les plus négatives et les sujets ayant les réponses les plus positives face aux différentes questions du questionnaire. Nous avons choisi le groupe A dans lequel on retrouvait une plus grande diversité de réponses.

Par la suite, nous avons compilé les réponses fermées du questionnaire de chaque sujet du groupe choisi à l'aide du logiciel Excel en prenant soin de toujours identifier les sujets. Pour ce qui est de la question ouverte, nous avons noté les différentes réponses obtenues dans un document Word. Cela nous a permis d'avoir un bon aperçu de la réponse de chaque sujet et de faire une sélection. Nous avons choisi deux sujets ayant un point de vue plutôt négatif des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la communication orale ainsi que de l'évaluation par les pairs, deux sujets ayant plutôt un point de vue nuancé et finalement deux sujets ayant un point de vue plutôt positif.

Lorsque nos six sujets d'étude ont été choisis, nous les avons rencontrés pour leur demander s'ils étaient intéressés à être enregistrés lors de deux entrevues semi-dirigées en dehors des périodes de cours et s'ils acceptaient d'être filmés lors de deux productions orales. Les six sujets ont accepté.

Une fois l'approbation des élèves reçue, nous avons sélectionné les questions pour lesquelles nous avons obtenu les réponses les plus significatives pour notre recherche et nous avons construit un questionnaire d'entrevue (appendice B.8). Ce dernier, très similaire au questionnaire de recherche, a été utilisé pour réaliser les entrevues semi-dirigées. Contrairement au premier questionnaire, les questions du questionnaire d'entrevue étaient toutes ouvertes.

Chacun des six sujets a été rencontré individuellement pour une entrevue enregistrée d'environ 15 minutes. Chaque sujet devait répondre oralement aux questions de notre questionnaire d'entrevue. Les questions n'étaient pas posées dans un ordre fixe, c'était selon la direction que prenait l'entrevue et nous n'étions pas limité aux seules questions du questionnaire. De plus, nous prenions des notes pendant les entrevues pour mieux orienter la transcription écrite des réponses. Après chaque entretien, nous écoutions l'enregistrement dans le but de transcrire les réponses obtenues à chacune de nos questions. Le travail de transcriptions des réponses était toujours complété avant que nous questionnions un autre sujet, et ce, afin d'éviter certaines confusions. Nous notions les réponses de l'entrevue dans un document Word identifié à chacun des sujets pour être en mesure de l'utiliser lors de la comparaison avec la seconde entrevue semi-dirigée.

### 3.5.3 Présentations orales sans enseignement

Une fois les entrevues réalisées, nous avons demandé à tous les élèves de la classe de préparer un exposé oral explicatif. Rappelons que l'exposé oral se définit comme

étant « un genre textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose » (Dolz et Schneuwly, 1998, p.143). Dans un exposé oral de type explicatif, l'élève doit expliquer un phénomène à des auditeurs, les autres élèves de la classe.

Les élèves n'ont reçu aucun enseignement de notre part pour la première présentation orale. C'est souvent ce que font les enseignants au Québec (Plessis-Bélair, 1994, Lafontaine, 1995, Lafontaine, 2000 et Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). D'ailleurs, l'exposé oral relève d'une longue tradition et est souvent présenté aux élèves :

[...] sans qu'un véritable travail didactique soit effectué, sans que la construction langagière de l'exposé fasse l'objet d'activités en classe, sans que des stratégies concrètes d'intervention et des procédures explicites d'évaluation soient mises en œuvre. L'exposé reste de ce point de vue une activité largement traditionnelle dans laquelle, pour toute pédagogie, les acquis antérieurs des élèves, voire leurs *dons*, quand ce n'est pas tout simplement l'aide des parents au moment de la préparation, viennent s'exposer devant la classe... (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 141).

Cela justifie donc notre choix d'avoir été le plus authentique possible dans notre expérimentation en choisissant de faire comme beaucoup d'enseignants du Québec, c'est-à-dire en n'enseignant pas comment faire un exposé oral explicatif. Les élèves ont donc reçu la consigne de préparer un exposé oral explicatif d'une durée de cinq minutes et du sujet de leur choix. Seul un bref retour sur ce qu'est un exposé oral explicatif a été fait et les élèves ont reçu la consigne d'avoir trois aspects à développer pour leur exposé oral explicatif. Aucun enseignement n'a donc été réalisé. Les élèves ont eu 12 jours pour se préparer.

### 3.5.4 Enregistrements vidéo des présentations orales des six élèves

Nous avons pris la décision de demander à tous les élèves de la classe de préparer et de faire une présentation orale pour que l'activité se révèle authentique. Les six élèves choisis pour l'expérimentation ont été filmés. Nous rappelons que, selon Lafontaine (2007, p. 23), le fait de filmer ou d'enregistrer les élèves « libère du stress de la notation au moment des productions [...] L'enseignant [est] alors libre de prendre des notes et d'écouter les locuteurs parce qu'il sait qu'en cas de doute, il aura recours à la caméra ou à la cassette audio ». Les présentations orales se sont déroulées pendant quatre périodes et les élèves avaient déterminé à l'avance la période pendant laquelle ils souhaitaient faire leur communication orale. Les présentations orales ont été évaluées à partir de la grille d'observation (appendice B.13). Après chaque présentation, nous faisons un bref commentaire, principalement sur la structure de la production orale, en nous référant à notre grille d'observation. Seules les présentations orales des six sujets d'études ont été analysées de nouveau et en profondeur à l'aide de la grille d'observation et de l'enregistrement vidéo pour atteindre notre deuxième objectif. De plus, seul l'expérimentateur commentait les communications orales; les élèves étaient passifs. Les élèves n'avaient pas pris connaissance des modalités d'évaluation comme c'est souvent le cas lors de l'évaluation des communications orales.

### 3.5.5 Intervention pédagogique (séquence d'enseignement)

Après cette première présentation orale, qui fut difficile pour plusieurs élèves en raison du manque d'indications et surtout du fait qu'aucun enseignement n'avait été fait, une intervention pédagogique a été proposée à tout le groupe. Il s'agit d'une séquence d'enseignement de l'oral et plus spécifiquement, de l'exposé oral explicatif accompagné de l'évaluation par les pairs.

La séquence d'enseignement de l'oral est présentée dans cette partie du mémoire séance par séance, en indiquant les apprentissages réalisés et dans quel ordre ils ont été faits. Le tableau 3.2 résume de façon globale l'ensemble de la séquence d'enseignement et l'appendice B.14 fait état, sous forme de tableaux, du contenu de chacune des séances de la séquence d'enseignement.

**Tableau 3.2**

Structure de la séquence didactique d'enseignement de l'oral

Présentation du projet de communication

**Séance 1** : Intention de communication

Situation de communication

Séquence d'enseignement

**Séance 1** : Production initiale

État des connaissances des élèves

Sélection des objectifs d'apprentissage

**Séance 2** : Atelier formatif 1 : Le type de pratique (plan d'un exposé oral explicatif)

**Séance 3** : Atelier formatif 2 : L'évaluation par les pairs + stress

**Séance 4** : Atelier formatif 3 : Les sources d'informations

**Séance 5** : Atelier formatif 4 : Les supports visuels

**Séance 6** : Ateliers formatifs 5 et 6 : Débit et volume

**Séance 7** : Atelier formatif 7 : Le non-verbal (posture et regard)

**Séance 8** : Évaluation formative par les pairs

**Séances 9 à 12** : Productions finales (évaluation sommative par les pairs)

Il est important de spécifier que cette séquence d'enseignement est inspirée de celle proposée par Lafontaine (2007) et qu'elle intègre les notions du modèle d'enseignement par les pairs de Topping (2005). Chacun des ateliers formatifs a donc été réalisé en suivant les mêmes étapes que celles proposées dans la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007). Un seul ajout a été fait, il s'agit de l'évaluation par les pairs. Les étapes de chaque atelier formatif sont résumées dans le tableau suivant :

**Tableau 3.3**  
Les étapes d'un atelier formatif

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Présentation de documents, par exemple un enregistrement audio ou vidéo, ou encore modelage total par les élèves ou la personne responsable de l'évaluation.</li> <li>b) État des connaissances (points forts et points faibles) et visionnage de l'enregistrement si nécessaire.</li> <li>c) Explication de l'élément à travailler.</li> <li>d) Mise en pratique de la notion apprise (apprentissage dans l'action, par imitation ou par observation) et évaluation par les pairs.</li> <li>e) Intégration de la notion à la grille d'évaluation.</li> <li>f) Conservation dans un portfolio, pour les élèves, des traces des apprentissages et des évaluations reçues.</li> </ul> |
|---|



Une grille d'observation vierge (appendice B.15) a été donnée aux élèves dès le premier atelier formatif pour qu'ils puissent noter, au fur et à mesure des apprentissages, les éléments d'évaluation de l'évaluation sommative. Les élèves ont été invités à utiliser cette grille pour noter toutes les observations qu'ils pouvaient faire pendant les ateliers formatifs.

Il est important de spécifier que ce ne sont pas tous les élèves qui ont participé à chacun des ateliers formatifs. Selon Lafontaine (2001) et Messier (2004) (dans Lafontaine, 2007, p.20), « même si tous les élèves n'ont pu réaliser des productions orales ou des activités de compréhension orale formatives en modelage total, ils ont quand même appris à l'aide des retours fréquents effectués, des traces vidéo conservées, de l'engagement et de la construction dialogique créés ». Les élèves apprennent de plusieurs façons : dans l'action, par imitation et par observation (Lafontaine, 2007).

De plus, pendant toute la séquence d'enseignement, un portfolio a été utilisé. En effet, les élèves ont été invités à réunir dans un portfolio (une chemise) leurs notes personnelles, les exercices faits en classe, leurs réflexions et celles de leurs pairs, les évaluations reçues ainsi que tout matériel relié de près ou de loin à la séquence d'enseignement et qu'ils jugeaient pertinents. Comme le soutiennent Doré, Michaud et Mukarugagi (2002), les différents documents que l'on retrouve dans le portfolio de l'élève sont des indices pertinents du développement de la compétence ciblée, d'où notre décision d'avoir opté pour le portfolio.

### **Séance 1 – partie 1: Intention de communication et situation de communication**

Dans la première partie du cours, des explications ont été données aux élèves sur le projet de communication orale. Nous leur avons expliqué qu'ils devaient faire une seconde production orale, mais que cette fois un enseignement serait fait en suivant

une séquence d'enseignement. La première étape a donc été la présentation de **l'intention de communication**, c'est-à-dire du projet de communication orale. Les élèves ont été informés qu'ils auraient à faire un reportage explicatif dans le cadre d'une émission de télévision. Nous avons commencé par introduire le sujet en nommant plusieurs émissions de télévision aux élèves et nous leur avons demandé ce qui les distinguait les unes des autres. Nous leur avons parlé d'émissions d'opinions publiques, d'émissions informatives, de reportages explicatifs, etc. Nous avons choisi des émissions qu'ils connaissaient bien. Les élèves ont parlé du contenu et des impacts de ces émissions et ils nous ont fait part d'autres émissions qu'ils connaissaient. Nous avons donc travaillé sur leurs connaissances antérieures, dont entre autres celles concernant les genres qu'ils ont déjà abordés en classe. Cette étape avait pour but, en plus de présenter le projet, de donner un sens à l'activité d'oral et de créer un intérêt chez les élèves. Nous voulions qu'ils comprennent pourquoi ils doivent communiquer oralement et nous voulions que le projet d'oral ne soit pas vu seulement comme l'obtention d'une note. Ensuite, la **situation de communication** a été explicitée aux élèves et les consignes ont été données. Les élèves ont été informés que la présentation orale devait être d'une durée de cinq minutes et qu'ils pouvaient se regrouper pour faire leur présentation sous la forme d'une émission de télévision, mais que les oraux devaient être faits l'un après l'autre. Finalement, nous avons brièvement introduit le concept d'évaluation par les pairs avec les élèves. Nous leur avons seulement dit qu'ils auraient à utiliser cette forme d'évaluation lors des présentations orales et qu'un enseignement serait fait à ce sujet.

### **Séance 1 : Partie 2 - Production initiale et état des connaissances des élèves**

Dans la deuxième partie du cours, nous avons fait savoir aux élèves qu'un enregistrement vidéo leur serait présenté (production initiale) et qu'ils devraient prendre des notes, c'est-à-dire noter les forces et les faiblesses de la présentation orale qui leur serait présentée. Nous avons donc présenté aux élèves à deux reprises un

enregistrement vidéo de cinq minutes que nous avons nous-même produit. Cet enregistrement vidéo était un modelage total et il avait pour contenu un exposé oral explicatif. Il s'agissait donc de la **production initiale**. L'exposé oral explicatif qui se trouvait sur l'enregistrement vidéo n'était pas de très bonne qualité puisque le but était que les élèves puissent identifier des forces et des faiblesses. En effet, nous avons noté, lors des premières présentations orales sans enseignement, toutes les erreurs commises par les élèves et les points forts. L'exposé oral explicatif avait donc comme particularité d'être bâti à partir des observations faites lors des premières présentations orales. Nous avons fait visionner l'enregistrement vidéo à deux reprises aux élèves (écoute globale et écoute analytique). Nous avons par la suite demandé aux élèves de nous faire part de tout ce qu'ils avaient pu observer. Nous avons donc fait **l'état des connaissances des élèves**. Nous avons séparé le tableau de la classe en deux parties : forces et faiblesses (ce qui peut être amélioré) de la présentation orale sur l'enregistrement vidéo. Finalement, une fois toutes les observations notées au tableau, nous avons fait, avec les élèves, un bilan des différentes observations de la production orale et nous avons fait un retour sur la façon dont les observations ont été faites. Des élèves ont demandé à en savoir et à en apprendre plus sur la façon de faire un bon commentaire. Aucun enseignement sur le sujet n'a été fait à ce moment. Plusieurs élèves nous ont aussi demandé comment ils pourraient faire pour améliorer certaines des observations notées au tableau lors de leur prochaine production orale. Nous en avons discuté avec tout le groupe et nous avons sélectionné des éléments qui pourraient être travaillés pour l'ensemble des élèves de la classe. Les nombreuses observations faites et notées au tableau ont donc permis de fixer les objectifs d'apprentissage qui sont les suivants : la façon de concevoir le plan d'un exposé oral explicatif, l'évaluation par les pairs, les sources d'informations, les supports visuels, le débit, le volume ainsi que la posture et le regard. Les élèves ont ainsi choisi eux-mêmes ce qu'ils voulaient apprendre en ce qui concerne la communication orale. Les élèves ont donc collaboré à l'élaboration des critères d'évaluation puisque ce sont les apprentissages choisis par les élèves qui ont été évalués lors de l'évaluation

sommative. Selon Brown, Rust et Gibbs (1994, dans Durand et Chouinard, 2006, p. 246), « collaborer à l'élaboration des critères d'évaluation permet à l'élève de mieux connaître les attentes et d'être en mesure d'évaluer plus adéquatement ». Les élèves ont donc été impliqués dans le choix des apprentissages à faire. Cela a créé un intérêt et cela a eu du sens pour eux. Comme le soutient Lafontaine (2007, p. 18), la « production initiale place [...] les élèves devant les apprentissages qu'ils devront réaliser afin de mener une réelle [...] activité d'oral ». De plus, nous avons introduit le concept de grille d'observation aux élèves en leur présentant une grille d'observation vierge (appendice B.15) et nous leur avons expliqué qu'ils devaient la remplir à toutes les fois qu'un objectif d'apprentissage serait travaillé. Finalement, nous avons introduit le concept de portfolio aux élèves. Nous leur avons expliqué ce que cela était et à quoi cela pouvait servir. Un porte-document a été distribué à chaque élève.

## **Séance 2 : Atelier formatif 1 - Le type de pratique (concevoir un plan d'exposé oral explicatif)**

Ce premier atelier formatif portant sur l'apprentissage lié aux types de pratique avait pour but de faire un retour sur les caractéristiques d'un exposé oral explicatif et d'enseigner aux élèves à concevoir un plan d'exposé oral explicatif.

Nous avons d'abord fait un retour sur l'intention de communication et sur l'enregistrement vidéo du cours précédent. Par la suite, nous avons annoncé aux élèves que l'objectif d'apprentissage visé serait la conception d'un plan pour un exposé oral explicatif et qu'il y aurait une révision de la structure d'un exposé oral explicatif, une notion déjà apprise en classe. Nous avons présenté aux élèves un enregistrement vidéo d'une présentation orale explicative que nous avons nous-même faite et qui correspondait à la structure d'un exposé oral explicatif. Les élèves ont fait une première écoute globale et par la suite, à l'aide d'un plan vierge (appendice B.16),

les élèves ont fait le plan de l'oral. Une écoute analytique a été faite à deux reprises. Par la suite, les élèves se sont regroupés pour discuter de leurs réponses et nous sommes revenus en grand groupe pour mettre en commun les réponses. Des explications ont été données aux élèves sur la façon de concevoir le plan d'un exposé oral explicatif.

Ensuite, pour ce qui est de la mise en pratique de la notion apprise, nous avons distribué un texte explicatif aux élèves et en équipe de deux, ils ont fait un plan d'exposé oral explicatif. Nous avons fait par la suite une mise en commun et les élèves ont été en mesure de comprendre comment devait être fait un plan d'exposé oral explicatif. Finalement, nous avons intégré à la grille d'observation l'objectif d'apprentissage du cours et les élèves ont ajouté à leur portfolio les documents utilisés dans le cours.

### **Séance 3 : Atelier formatif 2 – Apprentissage des rôles à jouer (l'évaluation par les pairs)**

Ce deuxième atelier portant sur les rôles à jouer avait pour but de développer l'évaluation par les pairs chez les élèves. L'objectif était donc d'amener les élèves à être conscients des différentes façons de faire des rétroactions et des commentaires à l'oral et de les amener à faire des rétroactions et des commentaires constructifs et pertinents à leurs pairs. Ce deuxième atelier permettait également aux élèves de prendre conscience des impacts de l'évaluation par les pairs.

Nous avons débuté la séance par un retour verbal sur les commentaires formulés par les élèves lors de l'écoute de l'exposé oral explicatif filmé de la séance 1. Nous avons noté au tableau ce qui avait été jugé comme positif et ce qui avait été jugé comme négatif dans la façon de faire des interventions. Par la suite, nous avons demandé à deux élèves de venir au tableau dessiner des concepts abstraits (la dignité, la fierté, la

solitude, etc.). Étant donné la difficulté des thèmes, les dessins n'étaient pas très réussis. Nous avons demandé aux élèves de la classe de faire des commentaires sur les dessins, puis nous avons fait écouter aux élèves un enregistrement vidéo dans lequel des gens (nous et des enseignants) faisaient des commentaires sur une présentation orale. Les élèves l'ont écouté à deux reprises (écoute globale pour prendre connaissance de l'enregistrement et écoute analytique pour faire ressortir des éléments positifs et négatifs concernant les commentaires). Nous avons par la suite fait un retour sur les commentaires faits lorsque les élèves ont commenté les dessins au tableau et sur les commentaires émis dans l'enregistrement. Les élèves nous ont donc fait part de ce qu'ils considéraient comme acceptable et non acceptable ainsi que de ce qu'ils considéraient comme important lorsqu'ils reçoivent ou donnent un commentaire ou lorsqu'ils évaluent ou se font évaluer. Nous avons par la suite introduit les deux concepts suivant : la « rétroaction sandwich » et l'utilisation du « je » (concepts précédemment définis dans le cadre théorique). Nous leur avons également présenté un document expliquant la marche à suivre pour réaliser l'évaluation par les pairs, tout en insistant sur l'importance de l'autoévaluation, pour que les élèves soient en mesure d'évaluer efficacement leurs pairs. Selon Durand et Chouinard (2006, p. 245), « pour être en mesure d'évaluer leurs pairs ou de partager leur réflexion avec l'enseignant, les élèves doivent d'abord pouvoir s'autoévaluer ». Voici donc la formule qui a été utilisée pour faire l'évaluation par les pairs.

- 1- Après chaque présentation, l'élève qui a fait une présentation orale doit faire une rétroaction verbale de sa présentation.
- 2- Par la suite, ce sont d'autres élèves de la classe (les pairs) qui font part de leurs observations à l'élève qui a fait une présentation orale. Ces observations doivent avoir été préalablement notées dans la grille d'observation. Les éléments commentés sont seulement ceux qui ont été enseignés lors des ateliers formatifs (objectifs d'apprentissage). De plus, c'est la personne responsable de l'évaluation qui donne le droit de parole et qui détermine à l'avance deux élèves évaluateurs. Les autres élèves peuvent aussi s'exprimer, mais sur une base volontaire. De cette façon, tous les élèves peuvent évaluer à

un moment ou à un autre. Également, l'élève qui a fait sa présentation doit prendre en note les commentaires qui lui sont faits.

- 3- Finalement, la personne responsable de l'évaluation fait ses propres commentaires ainsi qu'une synthèse des commentaires faits par les pairs. Elle s'assure aussi que l'élève évalué a bien compris l'ensemble des commentaires qu'on lui a faits et qu'il est d'accord avec ces derniers. Si ce n'est pas le cas, des explications supplémentaires sont données à l'élève et s'il est filmé, il est même possible de visionner l'enregistrement de sa présentation.

À la suite de l'explication des deux concepts et de la formule souhaitée pour évaluer les pairs, les élèves se sont regroupés et ont mis en pratique les nouvelles notions en évaluant de nouveau les dessins précédemment faits par les élèves. Cette fois-ci, ils devaient faire une évaluation qui correspondait à ce qu'ils venaient d'apprendre et une seconde qui ne respectait pas ce qui avait été vu en classe. Quelques élèves ont fait part au groupe de leurs évaluations. Pour terminer la séance, il y a eu une discussion sur le stress d'être évalué par ses pairs et d'évaluer ses pairs ainsi que sur le stress en général.

Il est important de spécifier que les apprentissages concernant l'évaluation par les pairs n'ont pas été ajoutés à la grille d'observation puisqu'il s'agit de techniques d'autoévaluation et de techniques d'évaluation et non pas d'éléments d'évaluations pour l'évaluation sommative. Nous avons cependant demandé aux élèves de prendre en note ce que nous avons vu pendant la période pour en garder des traces.

#### **Séance 4 : Atelier formatif 3 – Apprentissage lié aux types de pratique (les sources d'information)**

L'objectif d'apprentissage fixé pour le troisième atelier formatif concernait les sources d'information. Cet atelier avait donc pour objectif de permettre aux élèves *d'identifier* les caractéristiques d'une source d'information fiable et avait pour objectif de leur permettre *d'utiliser* des sources d'information fiables.

L'atelier 3 a débuté par un retour sur les sources d'information des deux exposés oraux filmés qui ont été présentés aux élèves lors de la séance 1 et de la séance 2. Nous avons demandé aux élèves ce qu'était une source d'information fiable et non fiable pour eux. Nous leur avons par la suite présenté trois textes traitant d'un même sujet. Parmi ces trois textes, deux n'avaient pas des sources fiables et un avait des sources fiables. En équipe, les élèves ont dû identifier, selon leurs connaissances, les caractéristiques qui permettaient de savoir qu'un texte avait des sources d'information fiables ou non. Par la suite, il y a eu un retour en grand groupe. Les élèves nous ont fait part des éléments des trois textes qui permettaient de déterminer si les textes avaient des sources d'information fiables ou non fiables. Les réponses ont été écrites au tableau et des explications ont été données. Les élèves ont noté ces informations. Nous avons poursuivi avec une synthèse des réponses puis avec une discussion sur les meilleures sources pour trouver des explications fiables lors de la préparation d'un exposé oral explicatif. Les élèves ont encore une fois pris en note ces informations.

Pour ce qui est de la mise en pratique de la notion apprise, les élèves se sont placés en équipe de deux et ont écrit une explication tirée d'un livre ou d'une revue scientifique ayant une source fiable et une explication n'ayant pas une source fiable en tenant compte des éléments précédemment nommés pour qualifier une source fiable ou non. Quelques élèves ont fait part à la classe de leurs explications, et il y a eu évaluation par les pairs et discussion sur les explications données. Les élèves ont par la suite intégré la notion apprise à la grille d'observation et ils ont placé dans leur portfolio tous les documents écrits et reçus pendant le cours.



### **Séance 5 : Atelier formatif 4 - Apprentissage lié aux types de pratique (les supports visuels)**

Cet atelier formatif avait pour objectif d'apprendre aux élèves à reconnaître les caractéristiques d'un support visuel pour que ce dernier soit pertinent, utile et qu'il aide à la compréhension. Il avait aussi pour objectif d'amener les élèves à créer des supports visuels pertinents et adéquats.

Nous avons commencé par demander aux élèves ce qu'est un support visuel et à quoi cela sert. Nous avons ensuite fait un retour sur les supports visuels utilisés lors des deux exposés oraux filmés qui avaient été présentés aux élèves à la séance 1 et à la séance 2, et nous avons discuté de leur utilité et de la façon dont ils avaient été utilisés. Par la suite, un retour sur le texte explicatif de la séance 2 a été fait et nous avons placé au tableau des supports visuels en lien avec ce texte que les élèves connaissaient déjà très bien. Certains supports visuels étaient adéquats et pertinents tandis que d'autres ne l'étaient pas du tout. Les élèves devaient faire la différence entre les deux types de supports visuels. Ils ont écrit sur une feuille ceux qu'ils trouvaient adéquats et ceux qu'ils considéraient inadéquats. Nous avons divisé le tableau en deux et nous avons noté les caractéristiques d'un support visuel adéquat et pertinent et les caractéristiques d'un support visuel inadéquat et non pertinent lors d'un exposé oral explicatif selon les élèves. Ces derniers ont pris en note ces informations que nous avons complétées.

Pour ce qui est de la mise en pratique, les élèves se sont placés en équipe de quatre et ont reçu deux textes explicatifs traitant d'un même sujet, c'est-à-dire de l'automobile et de ses impacts sur l'environnement. Ils ont dû lire les deux textes et en choisir un. Par la suite, ils ont dû concevoir des supports visuels adéquats et pertinents à partir du texte choisi. Des équipes ont travaillé avec des cartons, d'autres avec le tableau et d'autres avec des transparents. Une fois que les supports visuels ont été conçus, des

équipes volontaires ont présenté leurs supports visuels et les autres élèves de la classe ont évalué ces supports visuels en lien avec les textes lus. Les élèves ont fait de l'évaluation par les pairs en utilisant la « méthode sandwich » et le « je ». Les élèves ont par la suite intégré la notion apprise à la grille d'observation et ils ont placé dans leur portfolio tous les documents écrits et reçus pendant le cours.

### **Séance 6 : Atelier formatif 5 - Apprentissage lié aux faits de langue (le débit)**

Ce cinquième atelier avait pour objectif de permettre aux élèves de reconnaître différents débits et de leur faire prendre conscience du débit à adopter lors d'une présentation orale explicative.

Nous avons commencé l'atelier en faisant un retour sur les deux exposés oraux filmés qui ont été présentés aux élèves lors de la séance 1 et de la séance 2 et nous avons discuté des différents débits des exposés oraux présentés. Nous avons demandé aux élèves ce qu'était un bon débit pour eux lors d'une présentation orale.

Par la suite, nous leur avons fait entendre deux extraits audio de deux personnalités connues (Louis-José Houde, humoriste, pour ce qui est d'un débit rapide et Michaëlle Jean, gouverneure générale du Canada, pour ce qui est d'un débit lent). Pour chaque extrait, nous avons fait deux écoutes, une écoute globale et une écoute analytique. Les élèves devaient noter sur une feuille leurs impressions de chaque extrait audio. Nous avons discuté des réponses des élèves en grand groupe, puis les élèves ont fait part des notes qu'ils avaient prises pendant l'écoute. Les réponses ont été écrites au tableau et des explications ont été données sur le débit. Les élèves ont noté ces informations.

Après, les élèves se sont placés en équipe de quatre et ils ont lu des vire-langue en utilisant différents débits pour constater les différents effets du débit sur la

compréhension et l'articulation. Les élèves devaient piger des consignes sur le débit et ils pigeaient ensuite des vire-langue qu'ils lisaient. Les élèves se faisaient des commentaires sur leurs prestations en utilisant la « méthode sandwich » et le « je » (évaluation par les pairs).

Une fois l'activité faite, une équipe a été choisie et est venue devant la classe faire une démonstration de l'activité. Par la suite, il y a eu un retour sur l'activité en grand groupe. La notion apprise a été intégrée à la grille d'observation et les élèves ont placé dans leur portfolio tous les documents écrits et reçus pendant le cours.

### **Séance 6 : Atelier formatif 6 - Apprentissage lié aux faits de langue (le volume)**

Cet atelier avait pour objectif d'amener les élèves à utiliser un volume approprié lors d'une présentation orale.

Pour commencer l'atelier, des consignes ont été données en utilisant un volume très bas de sorte que les élèves n'entendaient pas bien. Lorsque les élèves nous ont demandé de parler plus fort, nous avons exagéré notre volume. Du modelage a donc été fait. Les élèves ont pu constater les effets qu'engendre un volume trop faible ou trop fort.

Avec les élèves, une discussion a eu lieu sur les impacts d'un volume inadéquat sur la réception d'un propos et une seconde discussion a eu lieu sur ce qu'est un volume juste lors d'une présentation orale. Nous avons donné des explications aux élèves.

Par la suite, deux élèves ont été choisis pour lire chacun un texte devant la classe. Le premier texte a été lu avec un volume qui ne cessait de diminuer et le second a été lu avec un volume qui variait constamment. Nous avons modifié la grosseur des lettres des deux textes. Plus les lettres étaient grosses, plus l'élève devait avoir un volume

élevé et plus les lettres étaient petites, plus l'élève devait avoir un volume faible. Les élèves ont évalué les prestations en utilisant la « méthode sandwich » et le « je », de l'évaluation par les pairs a donc été faite. Une discussion en grand groupe a eu lieu concernant les impacts de chacune des lectures sur la réception du texte. Finalement, les élèves ont intégré la notion apprise à la grille d'observation et ils ont placé dans leur portfolio tous les documents écrits et reçus pendant le cours.

### **Séance 7 : Atelier formatif 7 - Apprentissage lié aux faits de langue (le non-verbal : posture et regard)**

Ce dernier atelier avait pour objectif d'amener les élèves à prendre conscience de l'importance du non-verbal lors d'une présentation orale explicative. Plus précisément, il avait pour but d'amener les élèves à avoir une posture adéquate lors d'une présentation orale explicative et il avait pour but d'apprendre aux élèves comment bien regarder l'auditoire lors d'une présentation orale explicative.

Pour commencer l'atelier, nous avons demandé aux élèves de nous dire ce qu'ils connaissaient du non-verbal et nous avons discuté de son importance lors d'une présentation orale. Des liens ont été faits avec les deux enregistrements vidéo présentés lors de la séance 1 et de la séance 2.

Par la suite, nous avons présenté deux extraits de l'émission « Les meilleurs gags juste pour rire ». Dans cette émission, des gens se font jouer des tours et on peut voir différentes réactions qui permettent de saisir toute l'importance du non-verbal. Les élèves ont pris des notes pendant le visionnage des deux extraits (écoute globale et écoute analytique). Nous avons ensuite fait au tableau une mise en commun des notes prises par les élèves et nous avons donné des explications sur la posture à adopter lors d'une présentation orale explicative. Les élèves ont pris des notes. Nous avons poursuivi en discutant de l'importance du regard dans toute situation et surtout lors

d'un exposé oral explicatif. Des explications sur comment regarder un auditoire pendant une présentation orale explicative ont été données et les élèves ont pris des notes.

Après, nous avons demandé à quatre élèves de venir en avant et nous leur avons fait piger des bouts de papier sur lesquels il y avait des postures à adopter selon un sentiment et sur lesquels il y avait des façons de regarder l'auditoire. Les quatre élèves devaient faire ce qui était indiqué sur le bout de papier tandis que le reste de la classe devait identifier l'émotion véhiculée par la posture adoptée et le genre de regard fait. Les élèves devaient également dire comment la posture et le regard pouvaient être améliorés. Les élèves ont fait des rétroactions en utilisant la « méthode sandwich » et le « je » (évaluation par les pairs). Ensuite, un retour sur l'activité a été fait et les élèves ont noté les éléments importants à retenir concernant la posture et le regard. Ils ont aussi intégré la notion apprise à la grille d'observation et les élèves ont placé dans leur portfolio tous les documents écrits et reçus pendant le cours.

### **Séance 8 : Mise en pratique des différentes notions apprises pendant les ateliers formatifs (évaluation formative par les pairs)**

L'objectif de ce cours était de vérifier le transfert des connaissances des élèves en vue de la production finale et de permettre aux élèves de s'exercer à évaluer leurs pairs en faisant de l'évaluation par les pairs.

Les élèves se sont regroupés (en équipe de quatre ou selon l'équipe formée pour réaliser l'émission de télévision) et ils ont fait chacun à tour de rôle leur exposé oral explicatif devant les autres élèves. Ces derniers évaluaient l'élève qui faisait sa présentation à l'aide de la grille d'observation remplie lors de chacun des ateliers (appendice B.17) et lui faisaient part de ses points forts et de ses points faibles à

l'aide de la « méthode sandwich » et du « je » dans le but de l'aider à être prêt pour son évaluation sommative.

Par la suite, un retour en grand groupe a été fait sur la pratique. Nous avons discuté de la façon de préparer un oral et des explications ont été données sur des éléments moins bien compris. Le reste de la période a été consacré à déterminer l'ordre de passation des équipes pour l'évaluation sommative. Même si les élèves étaient en équipe, chaque élève devait faire sa présentation à tour de rôle.

### **Séances 9 à 12 : Productions finales (évaluation sommative par les pairs)**

Les séances 9 à 12 ont servi à évaluer les compétences des élèves à faire un exposé oral explicatif selon les objectifs d'apprentissage travaillés dans la séquence d'enseignement et elles ont servi à faire faire aux élèves de l'évaluation par les pairs.

Selon l'ordre de passation qui avait été établi, les élèves ont fait leur exposé oral explicatif. Après leur présentation, les élèves devaient faire une autoévaluation de leur présentation orale, puis les autres élèves de la classe devaient évaluer l'élève à l'aide de la grille d'observation (appendice B.17) et quelques-uns ont fait des commentaires, toujours en utilisant la « méthode sandwich » et le « je ». Finalement, en tant que personne responsable de l'évaluation, nous avons infirmé ou confirmé ce qui a été dit et nous avons fait une évaluation finale à l'élève.

L'évaluation sommative, qui est la production finale du projet d'oral, s'est faite une semaine après l'atelier formatif 7 afin que les élèves aient suffisamment de temps pour se préparer. L'évaluation sommative avait pour concept une émission de télévision explicative et avait pour éléments d'évaluation tous les objectifs d'apprentissage qui ont été travaillés pendant les ateliers formatifs. Les présentations orales de tous les élèves étaient d'une durée de cinq minutes. Tous les élèves ont été

évalués, mais nous avons prêté une attention plus particulière aux six sujets qui ont été filmés et qui, grâce à leurs présentations orales, nous ont permis de répondre à notre deuxième objectif de recherche : Décrire les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire.

Puisqu'à chaque séance d'enseignement un objectif d'apprentissage était expliqué et mis en pratique par les élèves, cela a fait en sorte qu'une évaluation formative était aussi réalisée pour préparer les élèves à l'évaluation sommative à chaque séance. Comme le soutient Lafontaine (2007, p. 20), les élèves « ont réalisé des apprentissages oraux parce que des notions et spécificités de l'oral ont été enseignées de façon systématique et ont été exercées dans les différents ateliers ». L'évaluation sommative a donc pris tout son sens puisque ce qui a été appris et mis en pratique par les élèves a été évalué. Il ne s'agissait pas d'une évaluation sans repères ni critères d'évaluation. Au contraire, les élèves savaient sur quoi ils allaient être évalués et ils savaient ce qu'ils devaient travailler. De plus, comme ils avaient des traces écrites de leurs apprentissages et qu'ils remplissaient à chaque séance la grille d'observation, ils étaient pleinement conscients de leurs apprentissages.

L'évaluation sommative fut réalisée à l'aide de l'évaluation par les pairs. Cette façon d'évaluer ne fut pas nouvelle pour les élèves puisqu'ils l'avaient utilisée pendant toute la séquence didactique d'enseignement de l'oral. Ils étaient familiers avec cette façon de faire. Nous avons donc respecté les trois étapes précédemment définies de l'évaluation par les pairs pour mener à bien notre évaluation. De plus, pendant chaque présentation, nous prenions des notes sur la grille d'évaluation et par la suite, nous la complétions à l'aide des observations des pairs. Nous avons donc gardé des traces des observations faites par les pairs en ramassant à chaque présentation orale les grilles d'observation utilisées par ceux qui faisaient des commentaires oraux à propos d'un élève. De cette façon, nous avons toujours du matériel pour valider notre évaluation et cela nous permettait de confirmer notre jugement professionnel. De plus, chaque

grille d'observation était identifiée par le code d'identification de l'élève qui faisait sa présentation orale et jamais par son nom.

Il est important de spécifier que la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) a été utilisée pour réaliser notre expérimentation puisque pour être en mesure de faire efficacement de l'évaluation par les pairs, les élèves doivent avoir reçu un enseignement de l'oral. Pour pouvoir faire une rétroaction constructive et donner les points forts et les points faibles d'une présentation orale, les élèves doivent savoir comment faire un oral, ils doivent savoir ce qui est doit être fait et ce qui ne doit pas être fait dans une présentation orale, d'où la nécessité d'enseigner l'oral pour pouvoir évaluer les pairs. La séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) est donc nécessaire dans notre expérimentation pour permettre aux élèves d'évaluer efficacement leurs pairs.

### 3.5.6 Deuxième administration du questionnaire

Une fois que tous les élèves ont eu fait leur présentation orale, nous leur avons distribué le deuxième questionnaire de recherche (appendice B.11). Les élèves ont utilisé le même code d'identification que lors du premier questionnaire pour s'identifier. Ce deuxième questionnaire a été rempli par tous les élèves afin de décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire et afin de connaître le point de vue de ces mêmes élèves en ce qui concerne les effets de l'évaluation par les pairs.

### 3.5.7 Entrevues enregistrées avec les six sujets

Par la suite, nous avons compilé les résultats des questionnaires de tous les élèves et nous avons prêté une attention particulière à ceux de nos six sujets d'études. Nous avons comparé les résultats du premier questionnaire de nos six sujets avec ceux du



deuxième questionnaire pour préparer les entrevues. Les questions posées lors de la deuxième entrevue semi-dirigée étaient les mêmes que lors de la première entrevue, nous avons seulement insisté davantage sur les questions où les réponses avaient beaucoup changé comparativement au premier questionnaire. Les six élèves ont donc été rencontrés individuellement en dehors des heures de cours. Les entrevues étaient enregistrées et nous ne rencontrions pas un autre élève tant que la transcription de l'entrevue n'était pas complètement faite pour ne pas qu'il y ait de confusion entre les sujets.

### **3.6 Traitement des résultats**

Nos résultats sont tirés de nos instruments de recherche : le questionnaire, le questionnaire d'entrevue, les enregistrements des entrevues semi-dirigées des six sujets, les enregistrements vidéo des prestations orales des six sujets à l'étude ainsi que la grille d'observation.

Pour analyser les résultats du questionnaire distribué à tout le groupe, autant pour les résultats recueillis avant qu'il y ait eu enseignement de l'oral que pour ceux recueillis après, nous avons fait nous-même la saisie des données. Ces dernières ont été vérifiées par la suite par l'enseignant de français<sup>2</sup> qui avait accepté que nous fassions notre expérimentation avec ses groupes. Nous avons regroupé les données de tous les questionnaires puisque nous voulions avoir les résultats de tous les élèves du groupe.

---

<sup>2</sup> Nous avons choisi l'enseignant de français qui a accepté que nous fassions l'expérimentation avec ses groupes pour vérifier nos données puisqu'il a été présent de façon passive pendant une grande partie de l'expérimentation. Cela a fait en sorte qu'il connaissait bien l'instrument de mesure ainsi que tout le processus d'expérimentation.

Pour ce qui est de l'entrevue semi-dirigée réalisée avec les six sujets d'étude, chaque question a été analysée une par une en comparant la perception de l'élève avant et après qu'il y a eu enseignement de l'oral et évaluation par les pairs, et ce, dans le but de déterminer si le point de vue des élèves avait changé ou était resté semblable. L'analyse de contenu a été utilisée pour analyser les résultats. L'analyse de contenu est « une méthode de recherche qualitative permettant de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité, révélant des informations explicitement ou implicitement contenues dans des données scripto-audiovisuelles relatives à cette réalité » (Legendre, 2005, p.63).

En ce qui concerne le traitement des données des enregistrements vidéo des prestations orales des six sujets à l'étude, il a été fait à partir des grilles d'observation. En effet, les enregistrements des productions orales des six sujets ont été utilisés pour remplir la grille d'observation qui permet de vérifier si des apprentissages ont été réalisés par les sujets. Pour chaque sujet, nous avons comparé chaque élément de la grille lors de la première production orale (sans évaluation par les pairs) avec les éléments de la seconde production orale faite après la séquence didactique et après qu'il y a eu évaluation par les pairs.

Pour tous les résultats obtenus, nous avons fait notre analyse en fonction du cadre théorique et nous avons demandé au même enseignant de français précédemment mentionné de vérifier les résultats obtenus ainsi que l'analyse qui en a découlé.

### **3.7 Forces et limites méthodologiques**

Pour nous assurer d'une rigueur méthodologique dans notre recherche, nous exposons dans les lignes suivantes ce qui a été mis en œuvre afin d'obtenir la plus grande validité possible.

### 3.7.1 Validité interne

Nous avons fait en sorte que notre recherche ait une bonne validité interne. Selon Robert (1988, p.80) :

« On considère valide la recherche qui débouche sur des conclusions auxquelles il est possible d'accorder crédit, avec une confiance raisonnable, parce qu'elles donnent une image authentique du problème analysé, compte tenu du type de méthode d'acquisition des connaissances adopté ou du type d'interrogation du chercheur. »

La recherche a donc été réalisée dans l'environnement des sujets, c'est-à-dire dans leur classe de français pour qu'ils se sentent le moins dépayés possible et pour que la séquence d'enseignement soit le plus conforme à ce qu'ils sont habitués de vivre. Nous avons donc réalisé une recherche écologique.

Nous avons fait la présentation du projet de recherche et l'expérimentation dans le cadre du cours de français pour nous assurer d'une disponibilité et d'une participation maximales des sujets. Les entrevues ont été réalisées sur l'heure du dîner ou après l'école pour ne pas priver les élèves d'heures de cours.

Les sujets ont été prévenus de la confidentialité de l'enquête (le code d'identification et la non-divulgence de leur nom), et ce, autant pour ce qui est du questionnaire que des entrevues. Ils ont aussi été informés que notre but n'était pas de les juger, mais plutôt de connaître ce qu'ils pensaient réellement. De la sorte, les sujets savaient qu'ils ne pouvaient être identifiés et ils se sentaient plus libres dans leurs réponses. Il est cependant important de spécifier que nous nous basons sur leurs réponses pour réaliser notre recherche et il peut être possible que ces dernières soient différentes de ce qu'ils pensent vraiment, surtout en ce qui concerne l'entrevue semi-dirigée puisqu'il y a un contact direct entre le sujet et le chercheur. Il est possible que certains

sujets aient été plus timides dans leurs réponses malgré tous les efforts déployés pour les rendre à l'aise.

Pour ce qui est des informations que nous avons recueillies provenant du questionnaire, des entrevues semi-dirigées et de la grille d'observation, elles ont fidèlement été conservées et compilées. En ce qui concerne le questionnaire, nous avons fait en sorte que ce dernier soit le plus clair et le plus uniforme possible pour éviter toute confusion. Les données provenant des échelles de réponses ont été répertoriées et calculées à l'aide du logiciel Excel et les réponses aux questions ouvertes ont été retranscrites intégralement. Les productions orales ont été filmées et toutes les observations faites ont minutieusement été notées dans des grilles d'observation préalablement testées. Pour ce qui est des entrevues, elles ont toutes été enregistrées et lorsqu'une réponse semblait ambiguë et qu'elle laissait place à l'interprétation, les sujets étaient consultés pour être certain d'avoir une bonne compréhension.

Pour nous assurer de la pertinence, de l'efficacité et de l'exactitude des instruments de recherche (le questionnaire, le questionnaire d'entrevues et la grille d'observation), nous avons eu recours à la triangulation par des observateurs. Cela permet « d'obtenir des évaluations de son matériel par quelques analystes et de s'assurer ainsi d'une convergence d'interprétation et de corriger des lacunes diverses qui peuvent être ainsi signalées » (Angers, 2000, p.16). Les instruments de recherche ont donc été vérifiés par trois enseignantes de français<sup>3</sup>. Nous avons aussi fait une préexpérimentation auprès d'élèves, tel que mentionné précédemment, pour nous assurer de la validité des instruments.

---

<sup>3</sup> L'enseignante de français avec qui nous avons fait la préexpérimentation, une enseignante de français de première secondaire et une enseignante de français faisant de la recherche sur l'oral.

Pour ce qui est de la séquence d'enseignement de l'oral, cette dernière a été validée par les trois enseignantes de français précédemment mentionnées ainsi que par l'enseignant qui a accepté que nous réalisions l'expérimentation dans sa classe. Ils ont pu nous informer de la pertinence, de la faisabilité et du réalisme de notre séquence d'enseignement.

Quant à l'expérimentation, il est important de mentionner que nous avons préféré que ce soit nous, donc le chercheur lui-même, qui la réalise plutôt que l'enseignant habituel de français, et ce, dans le but d'éviter certaines erreurs qui auraient pu compromettre la validité de la recherche.

Finalement, il est possible que certains facteurs soient entrés en jeu lors de notre expérimentation sans que nous puissions les contrôler. Nous pensons entre autres à l'effet Pygmalion, à l'effet de nouveauté et à la maturation (Robert, 1988).

### 3.7.2 Validité externe

Dans notre recherche, nous ne parlons pas de validité externe (Robert, 1988) puisque notre recherche se limite aux sujets à l'étude. Nous parlons ici de 28 élèves pour ce qui est de la description des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue des élèves et de six élèves pour ce qui est de l'effet de l'évaluation de la communication orale par les pairs sur la pratique d'expression orale. Notre but n'est pas la généralisation des résultats, mais bien la connaissance des effets de l'évaluation de la communication orale par les pairs sur la perception des élèves et sur leur pratique d'expression orale, et ce, seulement en ce qui concerne nos sujets d'étude. La recherche n'est donc pas généralisable à l'ensemble des élèves du Québec, mais elle pourra éventuellement servir de tremplin pour une autre recherche.

### 3.8 Considérations éthiques

Pour réaliser notre recherche, nous avons respecté le code de déontologie de l'Université du Québec à Montréal, c'est-à-dire le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains (UQAM, 1999). Nous avons premièrement lu et fait lire à tous les sujets susceptibles de participer à notre étude (préexpérimentation et expérimentation) une explication sur les buts de la recherche (protocoles de recherche, appendices B.2 et B.5). Les élèves ont été informés que leur participation serait volontaire et que leurs réponses seraient traitées en toute confidentialité (code d'identification). Par la suite, tous les élèves qui souhaitaient collaborer à la recherche ont reçu un formulaire de consentement. Étant donné l'âge de nos sujets (moins de 18 ans), un premier consentement écrit de la part des parents a été demandé (appendices B.3 et B.6). Lorsque le parent acceptait que son enfant participe à l'étude, l'enfant devait à son tour signer le formulaire de consentement. Seul ce formulaire permettait d'identifier les répondants et dès que nous le recevions, nous attribuions un code d'identification à chaque sujet. Une fois les formulaires ramassés, ces derniers étaient conservés séparément des questionnaires, des enregistrements vidéo des productions orales et des entrevues semi-dirigées.

## CHAPITRE IV

### ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons et analysons nos résultats de recherches. Nous comparons, du point de vue des élèves, les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral, incluant l'évaluation par les pairs, et ce, *avant* et *après* l'intervention pédagogique, au moyen des questionnaires et des entrevues, pour vérifier l'atteinte de l'objectif 1 : Décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire. Nous comparons également les pratiques d'expression orale des élèves *avant* et *après* qu'il y a eu intervention pédagogique et évaluation par les pairs, en utilisant les enregistrements vidéo et la grille d'observation tout en se référant aux questionnaires et aux entrevues lorsqu'il est question d'évaluation par les pairs, pour vérifier l'atteinte de l'objectif 2 : Décrire les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire.

Les résultats sont présentés dans l'ordre suivant : présentation des résultats des deux questionnaires distribués à toute la classe ainsi que leur analyse, présentation des résultats du point de vue de six sujets d'étude en ce qui concerne les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral ainsi que l'évaluation par les pairs, et ce, à partir des entrevues semi-dirigées et finalement, présentation des observations faites à partir des résultats de la grille d'observation utilisée lors des présentations orales filmées des six mêmes sujets. Nous terminons avec une synthèse globale de l'analyse des résultats de recherche.

Il est important de rappeler que notre expérimentation s'est déroulée sur une période de sept semaines, c'est-à-dire du moment où nous avons fait remplir le premier questionnaire et que nous avons donné les consignes de la première présentation orale jusqu'à la deuxième série d'entrevues semi-dirigées, après la séquence d'enseignement de l'oral. Également, pour ce qui est des questionnaires et des entrevues semi-dirigées, même si notre recherche s'intéressait principalement à l'évaluation de l'oral, nous avons jugé nécessaire de nous intéresser à l'enseignement de l'oral en questionnant les élèves à ce sujet. En effet, il est essentiel de comprendre quel enseignement de l'oral les élèves ont reçu pour comprendre la façon dont ils ont été évalués. Finalement, rappelons que la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) a été utilisée dans notre expérimentation dans le but de permettre aux élèves d'avoir une base solide pour faire de l'évaluation par les pairs. En effet, pour que l'évaluation par les pairs soit efficace et pertinente, les élèves doivent maîtriser les éléments qu'ils doivent évaluer, d'où l'importance de recevoir un enseignement de l'oral (séquence d'enseignement de l'oral). En ayant utilisé la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) dans notre expérimentation, les élèves ont appris ce qu'ils devaient évaluer et ils ont appris ce qui devait être fait et ce qui ne devait pas être fait lors d'une présentation orale.

#### **4.1 Les questionnaires**

Pour réaliser notre expérimentation, nous avons utilisé deux questionnaires de recherche dans le but de décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire (objectif 1). Notre premier questionnaire de recherche (appendice B.7) comprenait 29 questions, dont 28 questions fermées et une question ouverte. Notre deuxième questionnaire de recherche (appendice B.11), quant à lui, comprenait 24 questions, 23 fermées et une ouverte. Les cinq questions retranchées du premier questionnaire concernaient les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral que les élèves avaient vécues depuis leur entrée au secondaire.



Nous considérons qu'il était inutile de poser de nouveau ces questions dans le deuxième questionnaire puisque les données n'auraient pas changé dans celui-ci.

Pour ce qui est de la présentation des résultats des questionnaires, nous débutons par la présentation des données sociologiques de notre recherche. Par la suite, nous présentons les réponses aux cinq questions (3 à 5; 11 et 12) qui sont apparues seulement dans notre premier questionnaire de recherche. Nous poursuivons avec la présentation des résultats des questions apparaissant dans les deux questionnaires (6 à 10 et 13 à 28), et ce, en les comparant. Finalement, nous présentons les résultats de la question 29, question ouverte faisant partie des deux questionnaires.

#### 4.1.1 Données sociologiques

La première partie de nos deux questionnaires de recherche, *données sociologiques*, comprenait deux questions.

La question un, *Quel âge as-tu ?*, nous a permis de savoir que les 28 sujets de notre expérimentation étaient âgés de 14, 15 et 16 ans.

Pour ce qui est de la deuxième question, *Tu es de sexe masculin ou féminin ?*, cette question nous a permis de savoir que 14 des élèves étaient de sexe masculin et que 14 des élèves étaient de sexe féminin.

#### 4.1.2 Résultats non comparés (questions 3 à 5 ; 11 et 12)

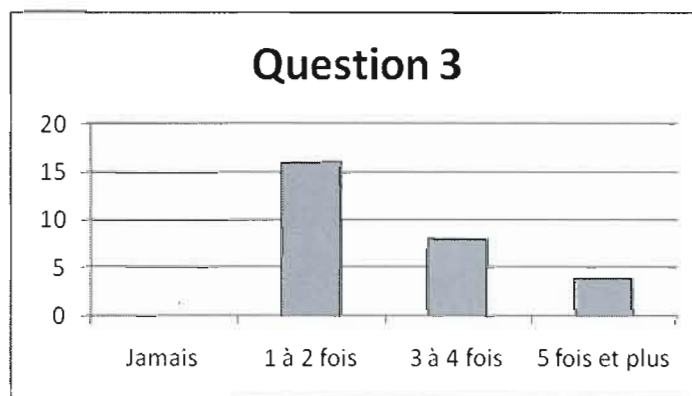
En ce qui concerne les résultats des questions 3 à 5 de la partie deux ainsi que les résultats des questions 11 et 12 de la partie quatre de notre questionnaire, ce sont des résultats non comparés. Ces questions étaient présentes seulement dans le premier

questionnaire. Elles portaient sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation que les élèves ont vécues en classe de français depuis le début de leur secondaire.

Partie deux du questionnaire : enseignement de l'oral – connaissance des pratiques

### QUESTION 3

Pour ce qui est des réponses à la **troisième question**, *Depuis le début de tes études secondaires, en classe de français, environ combien de fois par année as-tu réalisé des activités de production orale (évaluées ou non) ?*, aucun élève n'a répondu ne jamais avoir fait d'activités de production orale depuis le début de ses études secondaires. La majorité des élèves ( $n = 16$  sur 28) a cependant répondu avoir réalisé une à deux activités de production orale par année. Huit élèves nous ont dit avoir réalisé trois à quatre activités par année et quatre disent en avoir réalisé cinq fois et plus par année scolaire.



**Figure 4.1** Nombre d'activités de productions orales (évaluées ou non) réalisées en classe de français par année depuis le début des études secondaires en fonction du nombre d'élèves.

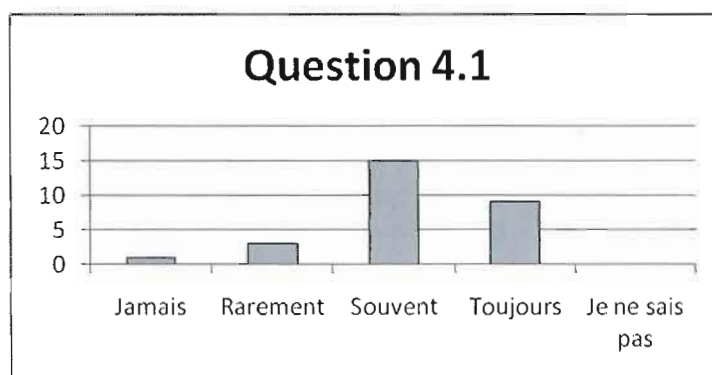
Ces résultats corroborent les recherches antérieures de Lafontaine (1995 et 2001) qui nous indiquaient qu'il se faisait peu d'enseignement de l'oral au secondaire. Nos résultats diffèrent de résultats plus récents, ceux de la recherche effectuée par

Lafontaine et Messier (2007) sur les pratiques et perceptions de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire de l'Outaouais. Cette recherche nous renseignait sur le fait que 55 % des élèves affirmaient pratiquer des activités d'oral en classe *plus de cinq fois par année*. Nos résultats ont plutôt démontré que sur les 28 élèves, seulement quatre élèves ont dit pratiquer *cinq fois et plus* des activités de production orale en classe de français par année et huit ont dit en pratiquer *trois ou quatre* alors que plus de la moitié des élèves a dit en pratiquer *qu'une à deux par année*. Nos résultats démontrent donc que la majorité des élèves, contrairement à la recherche de Lafontaine et Messier (2007), a réalisé *une à deux fois par année* des activités de production orale depuis le début de leurs études secondaires. Le fait que les élèves fassent aussi peu d'activités de production orale en classe de français pourrait entre autres s'expliquer par un sentiment d'insécurité et d'inconfort ressenti par les enseignants (Messier, 2004 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007), par un manque de formation (Lafontaine, 1995 ; Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007), par un manque d'outils didactiques (Lafontaine, 2004), par un manque de tradition de l'enseignement de l'oral (Fisher, 2007a) ou encore par plusieurs difficultés rendant ambigu l'enseignement de l'oral (Lafontaine, 2001). Il est important de préciser que nous sommes conscient que notre recherche a été faite auprès de 28 élèves alors que la recherche de Lafontaine et Messier (2007) a été faite auprès de 964 élèves. Nous jugeons pertinent de comparer nos résultats à ceux de la recherche de Lafontaine et Messier (2007).

#### QUESTION 4

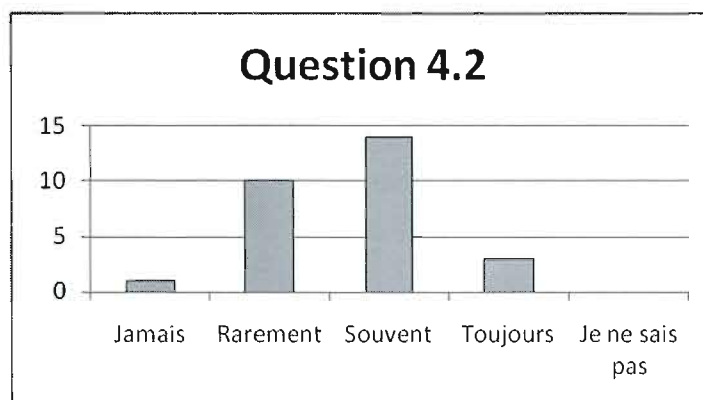
À la **question 4**, *De quelles façons tes enseignants de français t'ont-ils enseigné la communication orale ?*, les élèves devaient déterminer la fréquence à laquelle ils ont reçu chacun des types d'enseignement qui était énuméré dans le questionnaire. Les choix de réponses étaient *jamais, rarement, souvent, toujours* et *je ne sais pas*.

Le premier type d'enseignement proposé était *en te donnant des consignes* (question 4.1). Aucun élève n'a répondu *je ne sais pas*. Quinze élèves, donc plus de la moitié de tous les élèves, ont dit recevoir *souvent* un enseignement de l'oral en se faisant donner des consignes. Neuf élèves ont répondu *toujours* avoir un enseignement de l'oral en se faisant donner des consignes. Trois élèves ont répondu *rarement* se faire donner des consignes et un élève a répondu *jamais*.



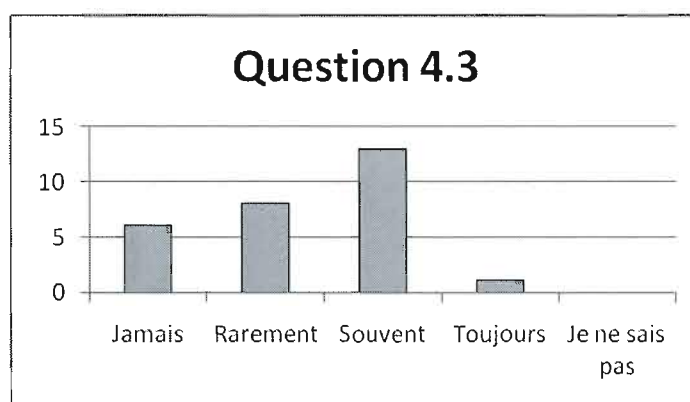
**Figure 4.2** Fréquence à laquelle les élèves se sont fait donner des consignes comme enseignement de la communication orale en fonction du nombre d'élèves.

Ensuite, nous demandions aux élèves s'ils s'étaient fait enseigner la communication orale en *se faisant dire de rédiger leur présentation* (question 4.2). Aucun élève n'a dit *je ne sais pas*. Quatorze élèves, c'est-à-dire la moitié des élèves, ont répondu *souvent* avoir reçu un enseignement de la communication orale qui leur demandait de rédiger leur présentation. Dix élèves ont répondu qu'ils ont *rarement* eu cet enseignement, trois nous ont dit avoir *toujours* eu cet enseignement et un seul nous a dit ne *jamais* avoir eu cet enseignement.



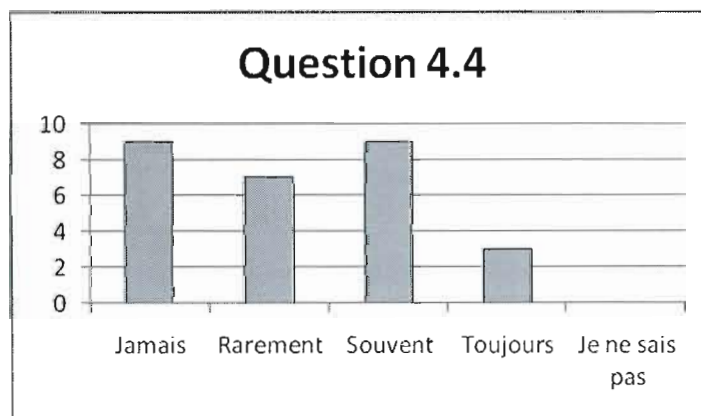
**Figure 4.3** Fréquence à laquelle les élèves ont eu la rédaction de leur présentation comme enseignement de la communication orale en fonction du nombre d'élèves.

Le troisième type d'enseignement pour lequel nous demandions aux élèves la fréquence de pratique était *en te montrant comment résumer les points forts et les points faibles de ta présentation* (question 4.3). Aucun élève ne nous a répondu *je ne sais pas*. Treize élèves ont dit s'être *souvent* fait montrer comment résumer les points forts et les points faibles de leur présentation comme enseignement de la communication orale. Huit élèves nous ont dit avoir *rarement* eu ce type d'enseignement, six élèves nous ont dit ne *jamais* l'avoir eu et un seul élève nous a dit *toujours* avoir eu ce type d'enseignement.



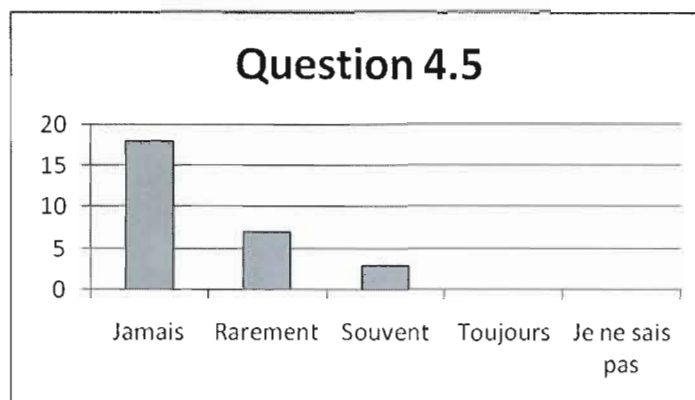
**Figure 4.4** Fréquence à laquelle les élèves se sont fait montrer comment résumer les points importants de leur présentation en fonction du nombre d'élèves.

Le quatrième type d'enseignement proposé aux élèves était *en te montrant comment rendre plus intéressante ta présentation à l'aide d'un support visuel (carton, PowerPoint, objets)* (question 4.4). Aucun élève n'a répondu *je ne sais pas*. Un nombre égal d'élèves a dit ne *jamais* avoir reçu ce type d'enseignement ( $n = 9$ ) et a dit avoir *souvent* reçu ce type d'enseignement ( $n = 9$ ). Sept élèves ont répondu avoir *rarement* reçu cet enseignement et trois élèves ont dit s'être fait *toujours* montrer comment rendre plus intéressante leur présentation à l'aide d'un support visuel.



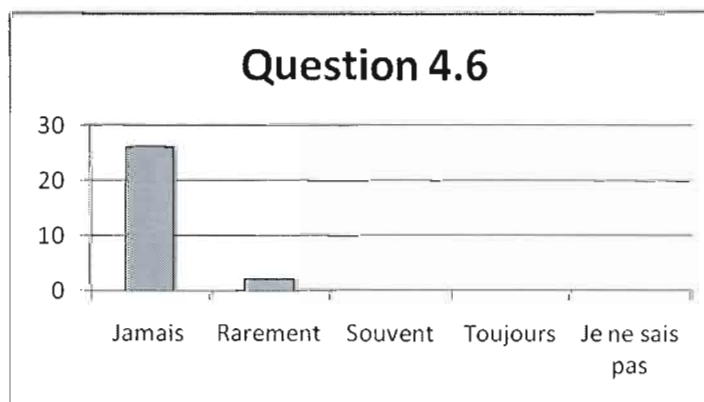
**Figure 4.5** Fréquence à laquelle les élèves se sont fait montrer comment rendre plus intéressante leur présentation à l'aide d'un support visuel en fonction du nombre d'élèves.

Pour ce qui est de la cinquième façon dont les élèves ont reçu un enseignement de l'oral, nous leur avons demandé la fréquence à laquelle ils se sont fait *demandé de s'exercer devant un miroir* (question 4.5). Aucun élève ne nous a dit qu'il ignorait la réponse (*je ne sais pas*) et aucun élève ne nous a dit *toujours* s'être fait enseigner cela. Dix-huit élèves, donc plus de la moitié, nous ont répondu ne *jamais* avoir reçu ce type d'enseignement. Sept élèves nous ont répondu *rarement* et trois *souvent*.



**Figure 4.6** Fréquence à laquelle les élèves se sont fait demander de s'exercer devant un miroir en fonction du nombre d'élèves.

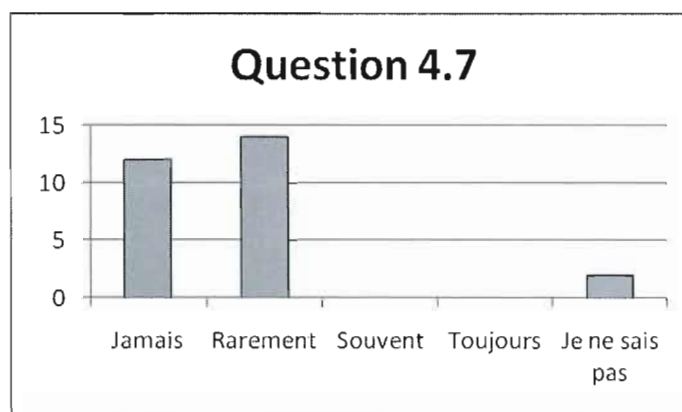
Ensuite, nous avons demandé aux élèves la fréquence à laquelle ils s'étaient fait enseigner la communication orale en se faisant *demandeur de s'enregistrer* (question 4.6). Aucun élève ne nous a dit *souvent* ou *toujours* s'être fait demander de s'enregistrer et aucun élève ne nous a répondu *je ne sais pas*. Vingt-six élèves ont répondu *jamais* et deux ont répondu *rarement*.



**Figure 4.7** Fréquence à laquelle les élèves ont reçu un enseignement de l'oral en se faisant demander de s'enregistrer en fonction du nombre d'élèves.

En ce qui concerne le septième type d'enseignement de l'oral qui est *en faisant du modelage*, c'est-à-dire que ton enseignant servait de modèle en te présentant un oral (question 4.7), aucun élève ne nous a répondu *souvent* ou *toujours* avoir reçu ce type

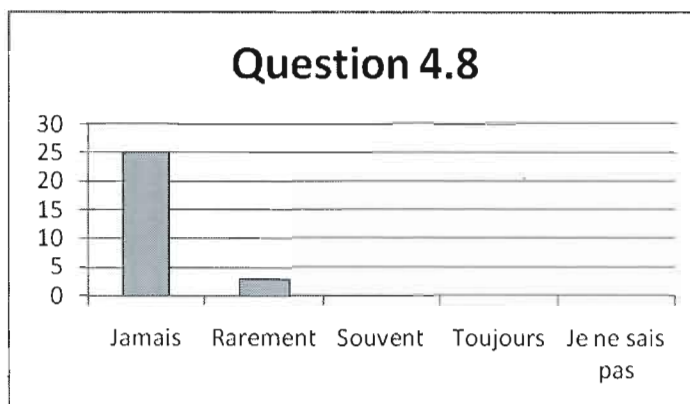
d'enseignement. La moitié des élèves ( $n = 14$ ) a répondu avoir *rarement* eu un enseignement de l'oral en se faisant faire du modelage par un enseignant, 12 nous ont répondu *jamais* avoir eu ce type d'enseignement et deux élèves ont répondu *je ne sais pas*.



**Figure 4.8** Fréquence à laquelle les élèves ont reçu un enseignement de l'oral en se faisant faire du modelage par leur enseignant en fonction du nombre d'élèves.

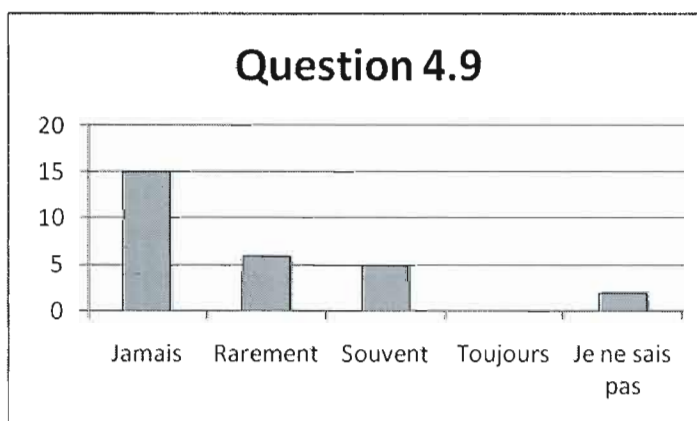
Le huitième type d'enseignement de l'oral qui se retrouvait dans le questionnaire était *en te faisant observer divers discours oraux (enregistrements audio ou vidéo)* (question 4.8). Aucun élève n'a dit ne pas savoir s'il avait reçu ce type d'enseignement (*je ne sais pas*) et aucun élève n'a dit recevoir *souvent* ou *toujours* ce type d'enseignement. Vingt-cinq élèves ont répondu ne *jamais* avoir observé divers discours oraux et seulement trois élèves ont répondu *rarement* avoir fait cela.





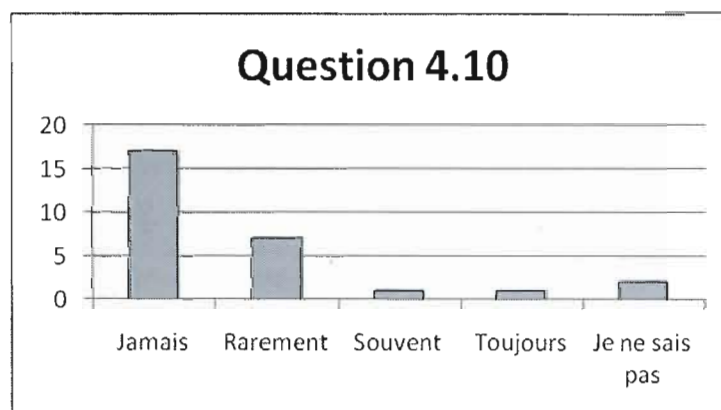
**Figure 4.9** Fréquence à laquelle les élèves ont observé divers discours oraux comme enseignement de l'oral en fonction du nombre d'élèves.

Pour ce qui est du neuvième type d'enseignement reçu, *suivre les situations de communication proposées dans les manuels scolaires* (question 4.9), aucun élève n'a répondu avoir *toujours* fait cela. Plus de la moitié des élèves ( $n = 15$ ) a répondu ne *jamais* avoir suivi les situations de communication proposées dans les manuels scolaires. Six élèves ont répondu avoir faire *rarement* cela, cinq *souvent* et deux *je ne sais pas*.



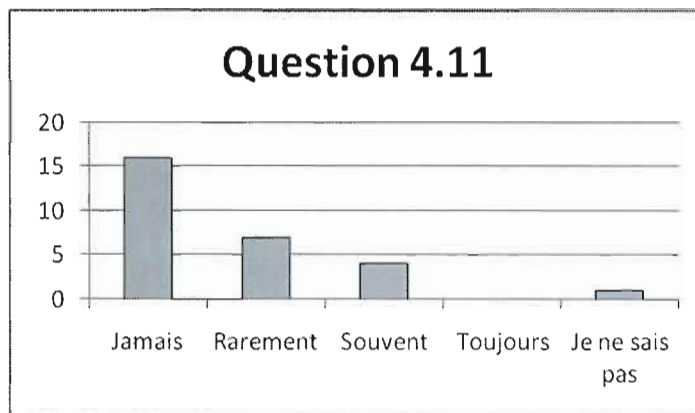
**Figure 4.10** Fréquence à laquelle les élèves ont suivi les situations de communication proposées dans les manuels scolaires en fonction du nombre d'élèves.

Le dixième type d'enseignement pour lequel nous demandions aux élèves la fréquence de pratique était *en faisant des ateliers liés aux divers aspects de la communication orale (non-verbal : gestuelle, regard, silence ; verbal : voix, rythme, débit, etc.)* (question 4.10). Dix-sept élèves nous ont répondu ne *jamais* avoir eu un enseignement de l'oral en faisant des ateliers liés aux divers aspects de la communication orale. Sept élèves nous ont dit avoir *rarement* fait cela, deux ne le savaient pas (*je ne sais pas*) et un disait avoir *souvent* eu ce type d'enseignement et un autre élève a répondu *toujours*.



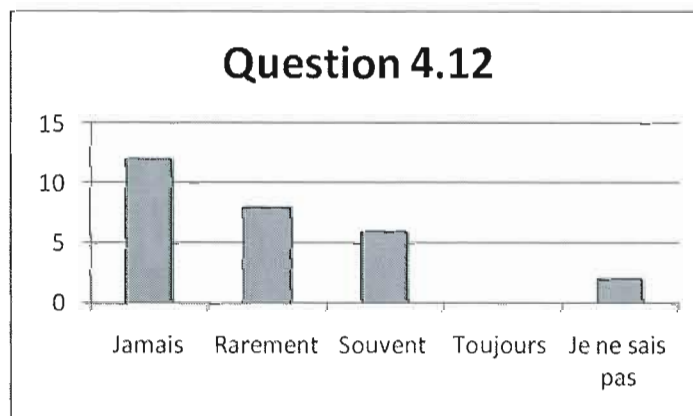
**Figure 4.11** Fréquence à laquelle les élèves ont fait des ateliers liés aux divers aspects de la communication orale en fonction du nombre d'élèves.

En ce qui concerne le onzième type d'enseignement de l'oral, *l'enseignement des stratégies d'écoute* (question 4.11), aucun élève n'a répondu avoir *toujours* fait cela. Douze élèves nous disent n'avoir *jamais* eu un enseignement des stratégies d'écoute. Ensuite, huit élèves disent avoir *rarement* eu ce type d'enseignement, six disent *souvent* avoir eu ce type d'enseignement et deux élèves ont répondu *je ne sais pas*.



**Figure 4.12** Fréquence à laquelle les élèves ont reçu un enseignement des stratégies d'écoute en fonction du nombre d'élèves.

Le douzième type d'enseignement de l'oral pour lequel nous demandions aux élèves la fréquence de pratique était *en t'enseignant comment faire une rétroaction, c'est-à-dire un commentaire sur une présentation orale* (question 4.12). Aucun élève ne nous a répondu avoir *toujours* eu un enseignement sur comment faire une rétroaction. Douze élèves nous ont cependant répondu n'avoir *jamais* eu d'enseignement sur le sujet. Huit élèves ont répondu avoir *rarement* eu ce type d'enseignement, six ont dit *souvent* en avoir eu et deux élèves ont dit ne pas savoir (*je ne sais pas*) s'ils ont déjà eu un enseignement sur comment faire une rétroaction.



**Figure 4.13** Fréquence à laquelle les élèves ont reçu un enseignement sur comment faire une rétroaction en fonction du nombre d'élèves.

Pour terminer, nous demandions aux élèves, à cette question, s'ils avaient reçu d'autres types d'enseignement de l'oral et à quelle fréquence. Aucun élève ne nous a donné d'autres types d'enseignement. Nous avons aussi comme dernier élément de la quatrième question : *la communication orale ne m'a jamais été enseignée au secondaire*. Aucun élève n'a choisi cette affirmation.

Pour l'ensemble des réponses aux 13 aspects de cette question, il nous a été possible de constater, comme le démontre la recherche de Lafontaine et Messier (2007), que les élèves ont majoritairement reçu un enseignement de l'oral se limitant à *se faire donner des consignes* et à *se faire dire de rédiger leur présentation orale*. Nos résultats nous permettent également de constater que les élèves se sont fait *souvent montrer comment résumer les points importants de leur présentation*. Ce sont les trois types d'enseignement de l'oral que les élèves ont le plus reçus.

Pour ce qui est de *se faire montrer comment rendre plus intéressante sa présentation à l'aide d'un support visuel*, cet enseignement a été reçu de façon très partagée entre les élèves. Neuf élèves n'ont *jamais* reçu cet enseignement et sept disent l'avoir *rarement* reçu alors que neuf élèves disent s'être *souvent* fait montrer comment rendre intéressante leur présentation orale à l'aide d'un support visuel et trois disent se l'être *toujours* fait enseigner. Les réponses sont donc très variées. Dans la recherche de Lafontaine et Messier (2007), *le modelage* était la façon d'enseigner l'oral la moins utilisée alors que dans notre recherche, nous avons pu constater que la moitié des élèves a *rarement* eu cet enseignement. Cette façon d'enseigner n'est donc pas autant laissée de côté dans notre recherche que dans celle de Lafontaine et Messier (2007).

Nous avons également pu constater que pour plusieurs des types d'enseignement proposés, une majorité d'élèves a répondu ne jamais avoir reçu ces types d'enseignement. C'est le cas de *se faire demander de s'exercer devant un miroir*, de

*se faire demander de s'enregistrer, de se faire dire de suivre les situations de communication proposées dans les manuels scolaires.* Ces trois types d'enseignement font aussi partie des façons d'enseigner l'oral les moins utilisées selon les élèves dans la recherche de Lafontaine et Messier (2007). *Faire des ateliers liés aux divers aspects de la communication orale, l'enseignement des stratégies d'écoute et l'enseignement de la rétroaction* sont aussi des types d'enseignement que la majorité des élèves a dit ne *jamais avoir* reçus. Ces types d'enseignement de la communication orale ne faisaient pas partie de la recherche de Lafontaine et Messier (2007).

Finalement, pour ce qui est de *faire observer divers discours oraux*, nos résultats de recherche ont démontré que la majorité des 28 élèves n'a jamais reçu cet enseignement alors que dans la recherche de Lafontaine et Messier (2007), selon les 964 élèves, ce type d'enseignement était la troisième façon d'enseigner l'oral la plus utilisée.

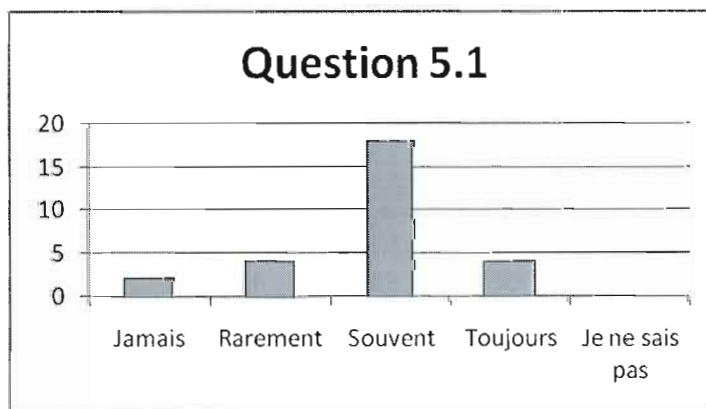
Nos résultats indiquant que les façons d'enseigner l'oral sont très limitées pourraient s'expliquer par le fait que les enseignants entretiennent un rapport ambigu avec la communication orale, cela fait en sorte que plusieurs pratiques pédagogiques sont absentes des cours destinés à l'enseignement de l'oral (Messier, 2007). De plus, nos résultats pourraient s'expliquer par le fait que « même si l'oral est présent dans les programmes de formation, peu d'enseignants le mettent en œuvre dans des activités en classe » (Messier 2007, p. 48). La faible diversité des façons d'enseigner l'oral que nous a révélé notre recherche confirme les recherches de Lafontaine (1995) et de Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron (2007) qui ont démontré que les enseignants ne savent souvent pas comment s'y prendre pour enseigner l'oral. Bergeron (2000) abonde dans le même sens en affirmant que les façons d'enseigner l'oral sont limitées. Le fait que l'enseignement de l'oral soit perçu négativement par plusieurs enseignants pourrait expliquer également que ces derniers soient restreints dans leurs façons

d'enseigner l'oral. De plus, la question 3 nous a appris que les élèves pratiquaient majoritairement seulement de une à deux activités de production orale par année. Avec un nombre aussi peu élevé d'activités en production orale pratiquées par année, il n'est pas étonnant de constater que les façons d'enseigner l'oral sont aussi peu variées. Cela confirme les dires de Messier (2007, p. 60) qui affirme que « l'enseignement-apprentissage de l'oral se révèle difficile à réaliser si l'on considère le peu d'enseignement de l'oral en classe de français langue d'enseignement ».

#### QUESTION 5

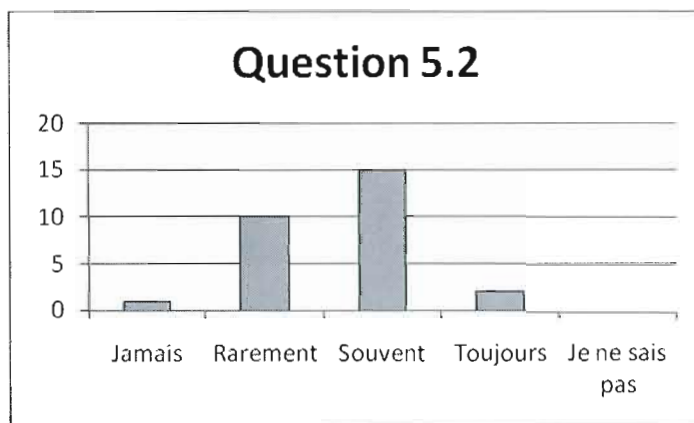
À la **cinquième question**, nous demandions *Quels genres de productions orales as-tu faits en classe de français depuis le début de ton secondaire (évaluées ou non)?* Les élèves devaient déterminer la fréquence des genres de productions orales qu'ils ont faits en classe de français en choisissant entre *jamais*, *rarement*, *souvent*, *toujours* et *je ne sais pas*.

Le premier élément de la question était *exposé individuel* (question 5.1). Aucun élève n'a répondu ne pas savoir (*je ne sais pas*) s'il en avait déjà fait. Dix-huit élèves ont dit avoir *souvent* fait des exposés individuels, quatre ont dit en avoir *toujours* fait et quatre autres ont dit en avoir *rarement* fait. Finalement, deux élèves ont répondu n'avoir *jamais* fait d'exposés oraux individuels.



**Figure 4.14** Fréquence des exposés individuels en fonction du nombre d'élèves.

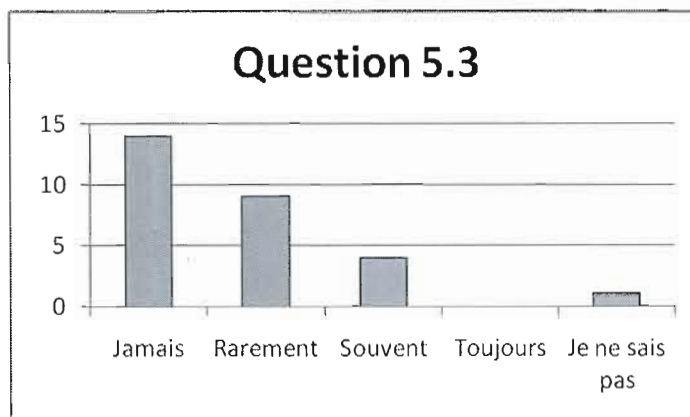
Ensuite, nous demandions aux élèves la fréquence des *exposés en équipe* (question 5.2). Aucun élève n'a répondu ne pas savoir (*je ne sais pas*) s'il en avait déjà fait. Quinze élèves ont dit avoir *souvent* fait des exposés en équipe. Dix ont dit en avoir *rarement* fait, deux autres ont dit en avoir *toujours* fait et un seul élève a répondu n'avoir *jamais* fait d'exposés en équipe.



**Figure 4.15** Fréquence des exposés en équipe en fonction du nombre d'élèves.

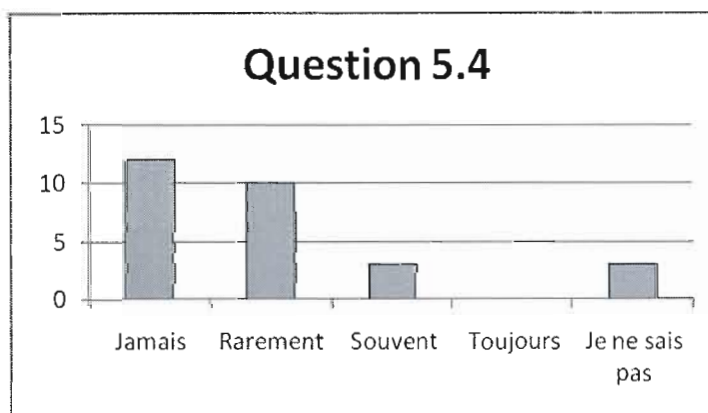
En troisième, nous demandions aux élèves la fréquence des productions orales réalisées en classe de français ayant pour genre l'*exposé explicatif* (question 5.3). Aucun élève n'a répondu *toujours* avoir fait ce genre oral depuis le début de son secondaire. Quatorze élèves ont dit n'avoir *jamais* pratiqué ce genre, neuf ont dit l'avoir *rarement* pratiqué, quatre disent l'avoir *souvent* pratiqué et un seul élève dit ne pas savoir (*je ne sais pas*) s'il a déjà fait des exposés explicatifs.





**Figure 4.16** Fréquence de la pratique du genre *exposé explicatif* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

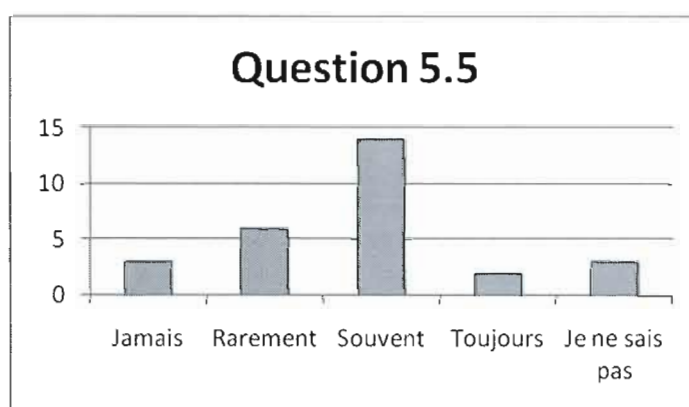
Le quatrième genre oral pour lequel nous avons questionné les élèves est l'*exposé critique* (question 5.4). Aucun élève n'a dit *toujours* pratiquer l'exposé critique en classe de français depuis le début de son secondaire. Douze élèves ont dit ne *jamais* pratiquer l'exposé critique, dix disent le pratiquer *rarement* et trois élèves disent le pratiquer *souvent* alors que trois autres disent ne pas savoir (*je ne sais pas*) s'ils pratiquent l'exposé critique.



**Figure 4.17** Fréquence de la pratique du genre *exposé critique* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

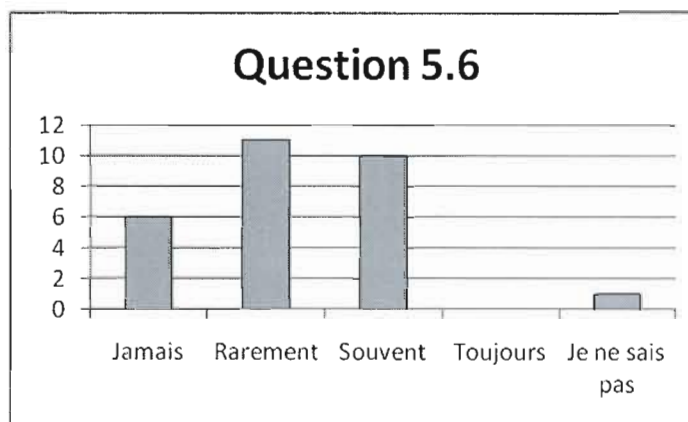


Nous avons ensuite demandé aux élèves la fréquence en classe de l'*exposé informatif* (question 5.5). La moitié des élèves a dit avoir fait *souvent* des exposés informatifs. Six élèves prétendent en avoir *rarement* fait, trois élèves disent ne *jamais* en avoir fait et trois élèves ont répondu *je ne sais pas*. Finalement, seulement deux élèves disent avoir *toujours* fait des exposés informatifs en classe de français depuis le début de leur secondaire.



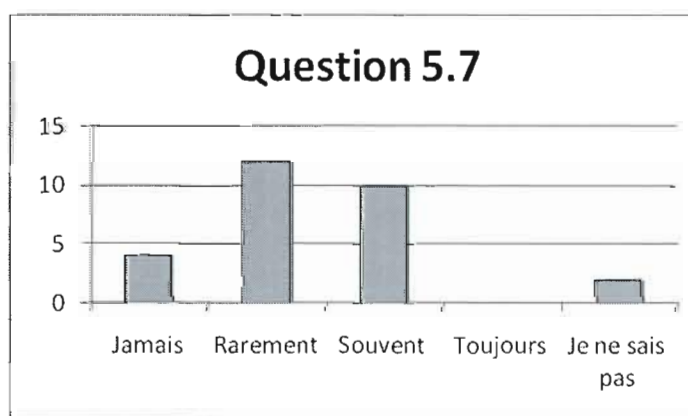
**Figure 4.18** Fréquence de la pratique du genre *exposé informatif* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

*Les échanges en grand groupe* (question 5.6). constitue un autre genre pour lequel nous avons questionné les élèves. Aucun de ces derniers n'a répondu avoir *toujours* pratiqué ce genre en classe de français depuis son entrée au secondaire. Onze élèves disent avoir *rarement* pratiqué ce genre, dix disent *souvent* l'avoir pratiqué, six disent ne *jamais* l'avoir pratiqué et un seul élève a répondu *je ne sais pas*.



**Figure 4.19** Fréquence de la pratique du genre *échange en grand groupe* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

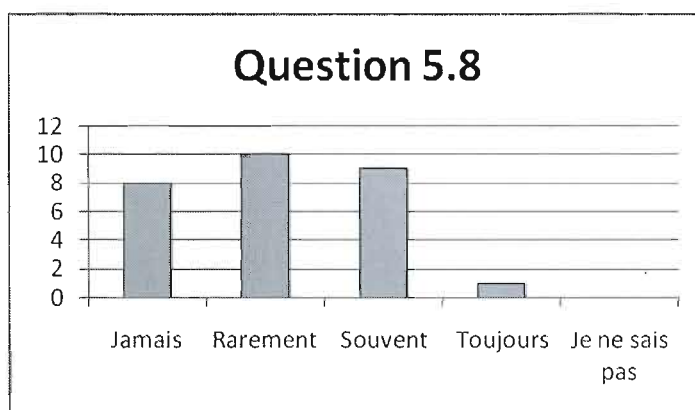
Le septième genre pour lequel nous avons questionné les élèves est la *discussion* (question 5.7). Aucun élève n'a dit *toujours* avoir pratiqué ce genre. Douze élèves ont dit avoir *rarement* pratiqué ce genre depuis le début de leur secondaire en classe de français, dix ont dit plutôt l'avoir *souvent* pratiqué et quatre ont affirmé ne *jamais* avoir fait de discussion en classe. Deux élèves ont répondu *je ne sais pas*.



**Figure 4.20** Fréquence de la pratique du genre *discussion* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

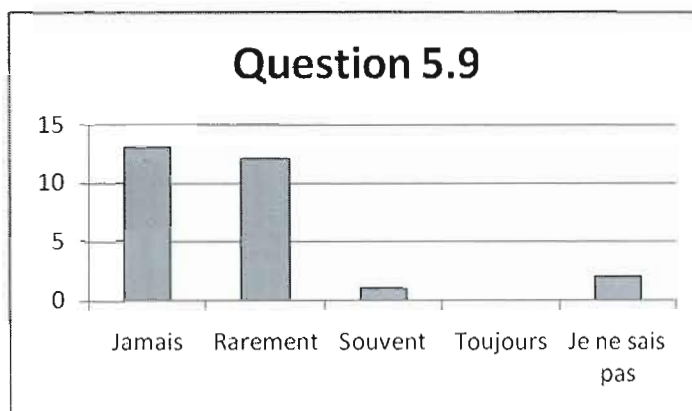
Par la suite, nous avons demandé aux élèves la fréquence des productions orales réalisées en classe de français ayant pour genre le *débat* (question 5.8). Aucun élève

n'a répondu *je ne sais pas*. Dix élèves ont dit avoir *rarement* pratiqué ce genre, neuf ont dit l'avoir *souvent* pratiqué, huit disent ne l'avoir *jamais* pratiqué et un seul élève dit *toujours* avoir fait des débats en classe de français depuis le début de son secondaire.



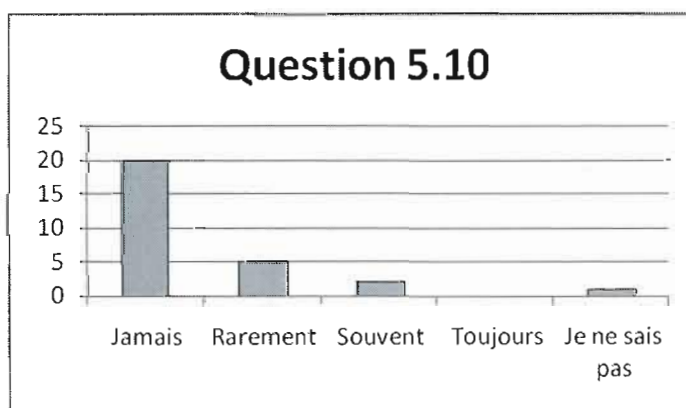
**Figure 4.21** Fréquence de la pratique du genre *débat* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

L'*entrevue* (question 5.9) est le neuvième genre oral pour lequel nous avons questionné les élèves. Aucun élève n'a dit pratiquer *toujours* l'*entrevue* comme genre oral en classe de français depuis le début de son secondaire. Treize élèves ont dit ne *jamais* avoir fait d'*entrevues*, douze ont dit l'avoir *rarement* fait, deux élèves ont répondu *je ne sais pas* et un élève a dit *souvent* avoir fait des *entrevues* comme production orale.



**Figure 4.22** Fréquence de la pratique du genre *entrevue* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

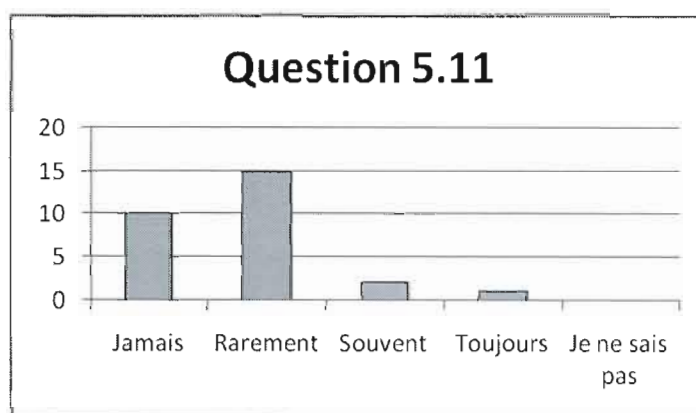
Nous avons par la suite demandé aux élèves s'ils avaient pratiqué le genre *entretien critique* (question 5.10) lors de productions orales. Encore une fois, aucun élève n'a dit avoir *toujours* pratiqué ce genre. Vingt élèves disent ne *jamais* avoir pratiqué ce genre lors de productions orales, cinq disent l'avoir *rarement* pratiqué, deux ont répondu *souvent* et un seul élève a répondu *je ne sais pas*.



**Figure 4.23** Fréquence de la pratique du genre *entretien critique* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

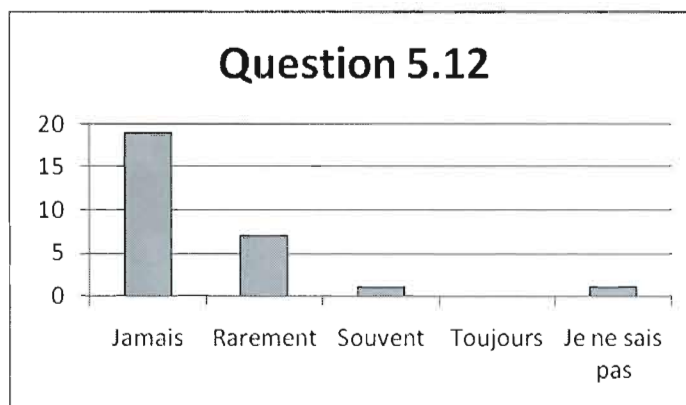
Pour ce qui est du genre *cercle de lecture* (question 5.11), aucun élève n'a répondu ignorer (*je ne sais pas*) s'il avait déjà pratiqué ce genre. Plus de la moitié des élèves

(n = 15) a cependant répondu avoir *rarement* pratiqué ce genre. Dix élèves ont répondu ne *jamais* avoir fait de cercles de lecture, deux disent en avoir *souvent* fait et un élève dit *toujours* en avoir fait.



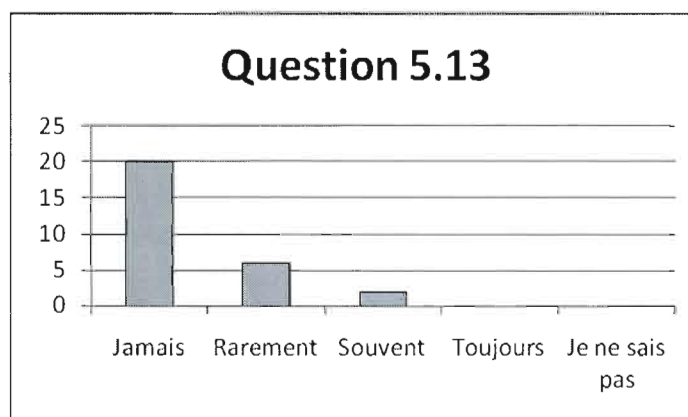
**Figure 4.24** Fréquence de la pratique du genre *cercle de lecture* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

En ce qui concerne le genre *jeu de rôle* (question 5.12), aucun élève n'a dit *toujours* pratiquer ce genre. Une majorité d'élèves (n = 19) a plutôt répondu n'avoir *jamais* pratiqué ce genre. Sept élèves ont dit l'avoir *rarement* pratiqué, un élève a dit l'avoir pratiqué *souvent* et un autre élève a dit, quant à lui, ignorer (*je ne sais pas*) s'il avait déjà pratiqué le jeu de rôle en classe de français depuis le début de son secondaire.



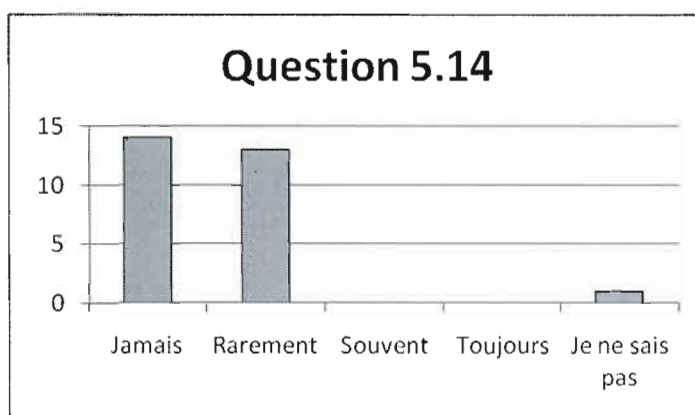
**Figure 4.25** Fréquence de la pratique du genre *jeu de rôle* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

Le treizième genre de la cinquième question était le *jeu de confrontation* (question 5.13). Aucun élève n'a répondu avoir *toujours* fait ce genre en production orale et aucun élève n'a répondu *je ne sais pas*. Une majorité d'élève, c'est-à-dire 20 élèves, a répondu ne *jamais* avoir fait de jeux de confrontation en classe de français depuis le début du secondaire. Six élèves ont cependant répondu avoir *rarement* pratiqué ce genre et deux élèves disent l'avoir *souvent* pratiqué.



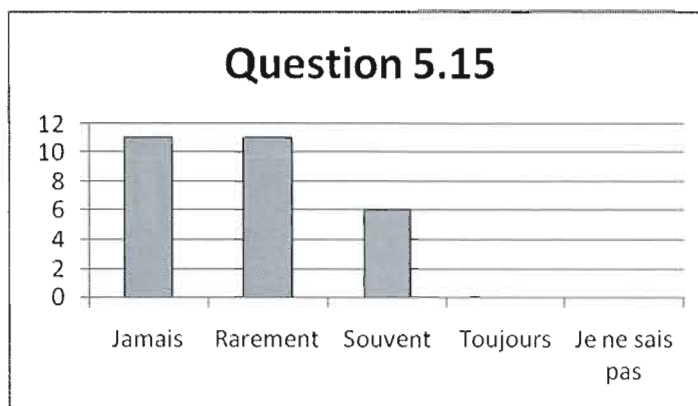
**Figure 4.26** Fréquence de la pratique du genre *jeu de confrontation* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

Pour ce qui est du genre *récitation d'un extrait d'œuvres littéraires* (question 5.14), aucun répondant n'a dit pratiquer ce genre *souvent* ou *toujours*. La moitié des élèves ( $n = 14$ ) a répondu ne *jamais* avoir fait de récitations d'un extrait d'œuvres littéraires depuis le début du secondaire en classe de français. Treize élèves ont dit l'avoir *rarement* fait et un seul élève a dit ignorer (*je ne sais pas*) s'il avait déjà pratiqué ce genre.



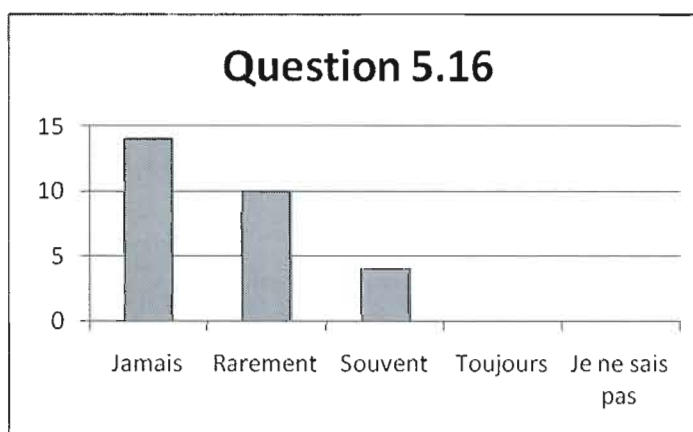
**Figure 4.27** Fréquence de la pratique du genre *récitation d'un extrait d'œuvres littéraires* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

Aucun élève n'a dit avoir *toujours* exercé le genre *lecture expressive* (question 5.15) en classe de français depuis le début de son secondaire et aucun élève n'a répondu *je ne sais pas*. Onze élèves ont répondu n'avoir *jamais* fait de lectures expressives et onze autres ont répondu en avoir *rarement* fait. Seulement six élèves ont dit avoir *souvent* fait de la lecture expressive comme genre en production orale.



**Figure 4.28** Fréquence de la pratique du genre *lecture expressive* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

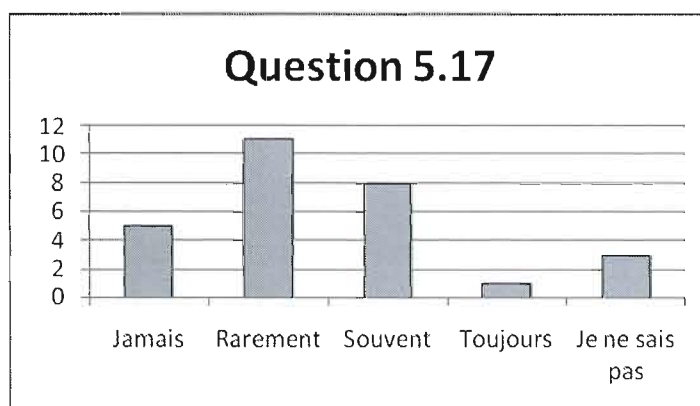
Le seizième genre pour lequel nous avons demandé aux élèves la fréquence en classe de français lors de productions orales est la *table ronde* (question 5.16). Aucun élève n'a répondu avoir *toujours* pratiqué ce genre à l'oral depuis le début de son secondaire et aucun élève n'a répondu qu'il ne le savait pas (*je ne sais pas*). La moitié des élèves ( $n = 14$ ) a répondu ne *jamais* avoir fait de tables rondes, 10 élèves disent en avoir *rarement* fait et seulement 4 élèves disent *souvent* en avoir fait.



**Figure 4.29** Fréquence de la pratique du genre *table ronde* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

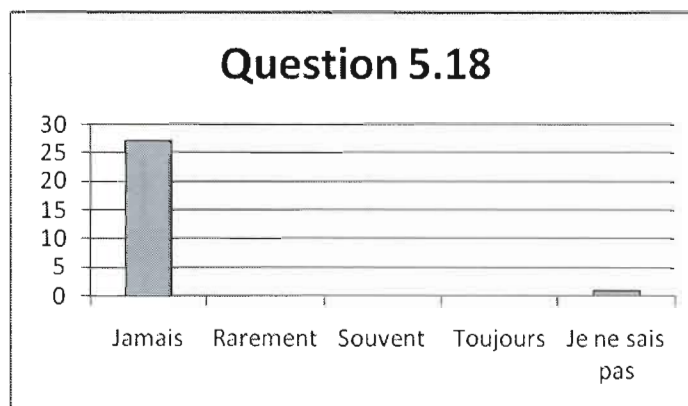


Pour ce qui est d'un *compte rendu d'une lecture, d'un projet ou d'un événement* (question 5.17), 11 élèves ont répondu avoir *rarement* pratiqué ce genre, 8 élèves ont dit l'avoir *souvent* pratiqué, 5 ont dit ne *jamais* l'avoir pratiqué et un seul élève a dit *toujours* l'avoir pratiqué depuis le début de son secondaire. Trois élèves ont répondu *je ne sais pas*.



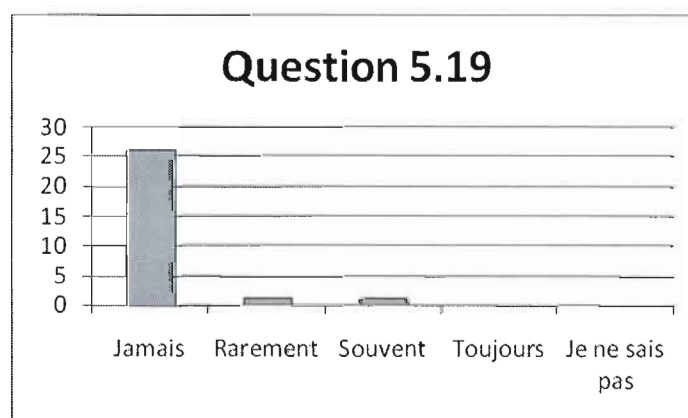
**Figure 4.30** Fréquence de la pratique du genre *compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

Nous avons également demandé aux élèves s'ils avaient fait des *capsules pour la radio ou pour un site Internet* (question 5.18). Aucun élève n'a dit avoir *rarement*, *souvent* ou *toujours* pratiqué ce genre. Presque la totalité des élèves ( $n = 27$ ) a dit ne *jamais* avoir pratiqué ce genre et un seul élève a répondu *je ne sais pas*.



**Figure 4.31** Fréquence de la pratique du genre *capsules pour la radio ou pour un site Internet* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

Finalement, le dernier genre pour lequel nous avons questionné les élèves est l'*audioguide* (question 5.19). Aucun élève n'a répondu avoir *toujours* pratiqué ce genre et aucun élève n'a répondu *je ne sais pas*. Presque tous les élèves ( $n = 26$ ) ont répondu n'avoir *jamais* fait d'audioguides. Un élève a répondu en avoir *rarement* fait et un élève dit en avoir *souvent* fait.



**Figure 4.32** Fréquence de la pratique du genre *audioguide* en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre d'élèves.

Par la question 5, nous voulions en apprendre davantage sur les genres qui ont été enseignés aux élèves en classe de français depuis le début de leurs études secondaires.

Les résultats du questionnaire nous ont permis de savoir que la majorité des élèves a *souvent* fait des *exposés individuels* et des *exposés en équipe* depuis le début du secondaire. Rares sont les élèves qui n'ont *jamais* ( $n = 2$ ) ou *rarement* fait ( $n = 4$ ) d'exposés individuels. Pour ce qui est des exposés en équipe, malgré que plusieurs élèves disent en avoir *souvent* fait ( $n = 15$ ), plusieurs autres ont dit en avoir *rarement* fait ( $n = 10$ ). L'exposé individuel est donc le plus fréquent. Cela rejoint la recherche de Lafontaine et Messier (2007) dont les résultats montrent que pour 95 % des élèves interrogés, l'exposé oral individuel a déjà été fait en classe de français et pour 98 % des élèves, l'exposé en équipe a aussi déjà été fait en classe de français.

Pour ce qui est des genres qui ont été enseignés aux élèves en classe de français, les résultats de notre questionnaire ont démontré que l'*exposé informatif* est le genre à l'oral qui a été le plus souvent réalisé par les élèves, puisque la majorité des élèves a répondu avoir *souvent* fait ce genre.

Les résultats de notre questionnaire nous ont également démontré que pour plusieurs genres oraux, une majorité d'élèves a répondu *rarement* et *souvent*. Il s'agit des *échanges en grand groupe*, de la *discussion*, du *débat*, de la *lecture expressive* et du *compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement*. Cela semble également être le cas dans la recherche de Lafontaine et Messier (2007) puisque les élèves, en classe de français, disent avoir pratiqué à 71,6 % le genre *discussion*. Dans cette même recherche, il est aussi question du genre *échange en grand groupe* qui a déjà été pratiqué par 64,4 %.

Pour ce qui est des genres dont les élèves ont majoritairement dit n'avoir *jamais* pratiqué ce genre en classe de français, nous retrouvons l'*exposé explicatif*, l'*exposé critique*, l'*entrevue*, l'*entretien critique*, le *cercle de lecture*, le *jeu de rôles*, le *jeu de confrontation*, la *récitation d'un extrait d'œuvres littéraires* et la *lecture expressive*. En ce qui concerne la *capsule pour la radio ou un site Internet* et l'*audioguide*, c'est

presque la totalité des élèves qui a dit ne *jamais* avoir pratiqué ce genre en classe de français depuis le début des études secondaires. En effet, 27 élèves ont dit ne *jamais* avoir fait de *capsules pour la radio ou un site Internet* et un seul élève a répondu *je ne sais pas*. Pour ce qui est de l'*audioguide*, un seul élève a répondu *rarement*, un seul autre *souvent* et 26 élèves ont répondu *jamais*. La *capsule pour la radio ou un site Internet* ainsi que l'*audioguide* sont les deux genres les moins pratiqués en classe de français selon les 28 élèves de notre recherche. Si l'on compare nos résultats à ceux de la recherche de Lafontaine et Messier (2007), plusieurs résultats sont semblables. Dans leur recherche, les trois genres les moins pratiqués en classe de français sont l'*audioguide* qui n'a jamais été pratiqué par 96,8 % des élèves, le *jeu de confrontation* qui n'a pas été pratiqué par 92,6 % des élèves et l'*entretien critique* qui n'a pas été pratiqué par 92,4 % des élèves.

Nos résultats de recherche démontrent que les genres qui ont été vus en classe de français depuis le début du secondaire chez les élèves que nous avons questionnés sont peu variés. Cette pratique ne rejoint pas ce qui est prescrit par le PFEQ (2004 et 2007) et par Dolz et Schneuwly (1998) qui disent qu'il est primordial de varier les genres en productions orales. En effets, selon Dolz et Schneuwly (1998),

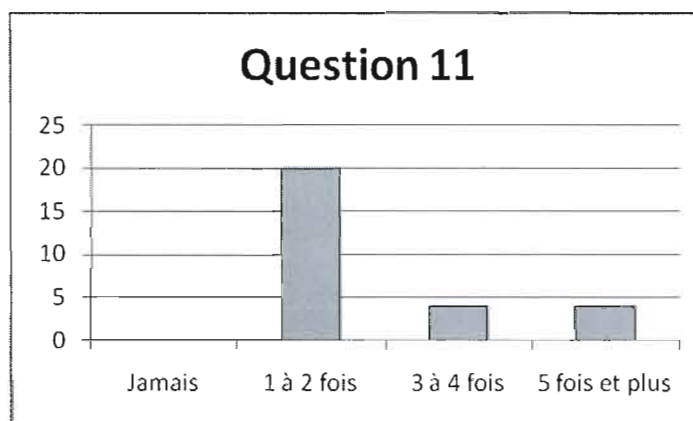
« il est nécessaire [...] de concentrer l'enseignement sur des genres de la communication publique formelle, à savoir d'une part, sur ceux qui servent l'apprentissage scolaire en français et dans d'autres disciplines (exposé, compte rendu d'expérience, interview, discussion en groupe, etc.) et, d'autre part, sur ceux de la vie publique au sens large du terme (débat, négociation, témoignage devant une instance officielle, théâtre, etc.) » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 67).

Nos résultats concordent avec ceux de Lafontaine (1995), de Moisan (2000) et de Messier (2007) qui affirment que ce sont les exposés qui dominent en classe de français au détriment des autres genres. En effet, le genre qui a été le plus fait en classe de français selon nos répondants est l'*exposé informatif*.

## Partie quatre du questionnaire : évaluation de l'oral – connaissance des pratiques

## QUESTION 11

Pour ce qui est des réponses de la **onzième question**, *Depuis le début de tes études secondaires, en classe de français, tu as été évalué en production orale environ combien de fois par année ?*, aucun élève n'a répondu ne *jamais* avoir été évalué en production orale depuis le début de ses études secondaires. La majorité des élèves ( $n = 20$  sur 28) a répondu avoir été évalué en production orale *une à deux fois par année*. Quatre élèves ont dit avoir été évalués *trois à quatre fois par année scolaire* et quatre disent avoir été évalués *cinq fois et plus*.



**Figure 4.33** Nombre d'évaluations en productions orales réalisées en classe de français par année depuis le début des études secondaires en fonction du nombre d'élèves.

Les résultats obtenus nous permettent de constater que la majorité des élèves a fait seulement *une à deux évaluations en production orale par année* en classe de français depuis le début des études secondaires. Le nombre d'évaluations par année est bien peu élevé si nous comparons nos résultats à ceux de la recherche de Lafontaine et Messier (2007). En effet, cette recherche rapporte que 49,4 % des élèves ont fait annuellement plus de cinq évaluations en oral et que 38,4 % des élèves en ont fait de trois à quatre fois par année. La fréquence des évaluations en oral semble beaucoup

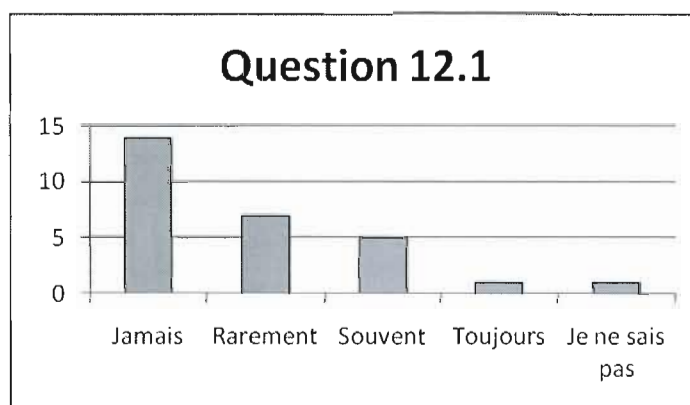
plus élevée dans la région de l'Outaouais que dans la région de Montréal où nous avons fait notre expérimentation. La faible fréquence des pratiques en évaluation de l'oral dans notre recherche pourrait s'expliquer par un manque de ressources didactiques pour évaluer l'oral (Perrenoud, 1988 ; Bergeron, 2000 et Lafontaine, 2004), par la complexité de l'évaluation de l'oral (Berrier, 1992) ou encore par un manque de formation des enseignants (Bergeron, 2000). Cela pourrait également s'expliquer en raison du fait que l'oral n'est souvent pas reconnu comme un objet d'enseignement par les enseignants, ce qui fait que son évaluation est souvent jugée difficile (Garcia-Debanc, 1999). Il est sans doute possible d'établir un lien entre le nombre d'évaluations à l'oral faites par année et le nombre d'activités en production orale réalisées en classe de français par année. En effet, comme les élèves nous ont dit avoir majoritairement fait seulement une à deux activités de productions orales par année, il n'est pas surprenant de constater que le nombre d'évaluations à l'oral soit sensiblement le même que le nombre d'activités de productions orales et que les activités de productions orales soient peu variées.

## QUESTION 12

À la **question 12**, *Depuis le début de tes études secondaires, quels outils d'évaluation ont été utilisés pour évaluer tes productions orales en classe de français (évaluations formatives et sommatives)?*, nous voulions connaître les outils qui sont utilisés dans les classes de français pour évaluer l'oral. Les élèves devaient nous dire la fréquence d'utilisation des outils d'évaluation, et ce, à partir des cinq choix suivants : *jamais, rarement, souvent, toujours* et *je ne sais pas*.

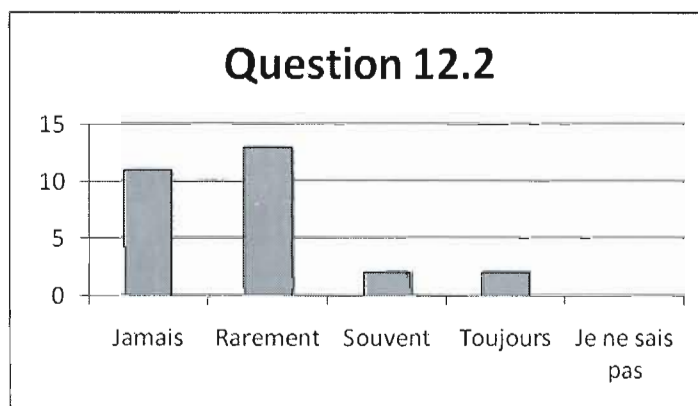
Le premier outil d'évaluation pour lequel nous voulions connaître la fréquence d'utilisation lors de l'évaluation de la communication orale est le *portfolio à l'oral* (question 12.1). La moitié des élèves (n = 14) a répondu ne *jamais* avoir utilisé cet outil lors d'évaluations en communication orale. Sept élèves nous ont répondu l'avoir

*rarement* utilisé, cinq ont dit l'avoir *souvent* utilisé, un élève a dit l'avoir *toujours* utilisé et un élève a répondu *je ne sais pas*.



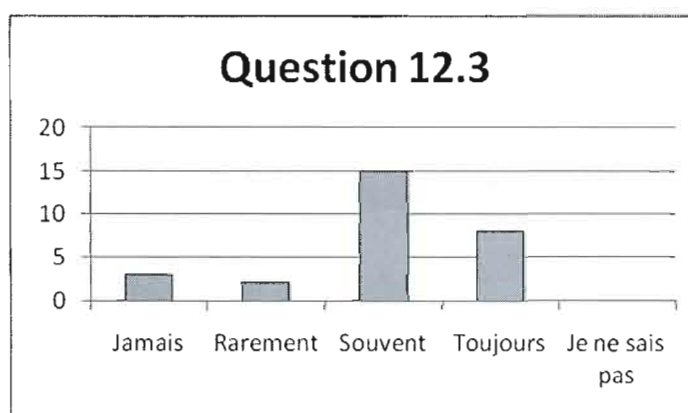
**Figure 4.34** Fréquence d'utilisation du portfolio à l'oral lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.

Pour ce qui est du deuxième outil d'évaluation de l'oral, le *journal de bord* (question 12.12), aucun élève n'a répondu qu'il ignorait (*je ne sais pas*) avoir utilisé cet outil. Près de la moitié des élèves ( $n = 13$ ) a répondu avoir *rarement* utilisé le journal de bord en évaluation de l'oral. Onze élèves ont dit ne *jamais* l'avoir utilisé. Deux élèves ont répondu avoir *souvent* utilisé cet outil et deux autres ont répondu l'avoir *toujours* utilisé.



**Figure 4.35** Fréquence d'utilisation du journal de bord lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.

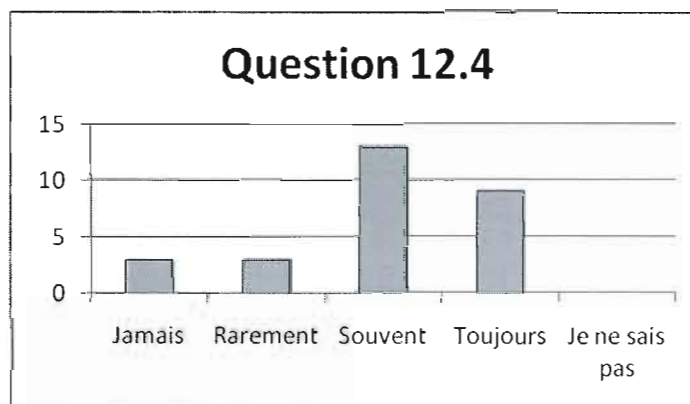
Ensuite, nous avons questionné les élèves à savoir si l'*autoévaluation* (question 12.3) avait déjà été utilisée lors d'évaluations en oral. Aucun élève n'a répondu *je ne sais pas*. Plus de la moitié des élèves ( $n = 15$ ) a répondu avoir *souvent* fait de l'autoévaluation. Huit élèves ont répondu avoir *toujours* fait de l'autoévaluation depuis le début de leurs études secondaires en classes de français. Trois élèves ont répondu *jamais* et deux *rarement*.



**Figure 4.36** Fréquence d'utilisation de l'autoévaluation lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.

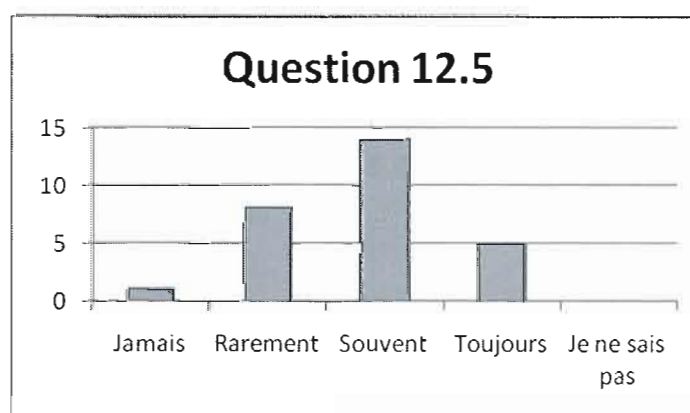
La *grille d'autoévaluation* (question 12.4) est le quatrième outil d'évaluation pour lequel nous avons questionné les élèves. Aucun d'entre eux n'a répondu *je ne sais pas*. Treize élèves ont répondu avoir *souvent* utilisé la grille d'autoévaluation lors de leurs productions orale en classe de français depuis le début de leurs études secondaires. Neuf élèves ont dit avoir *toujours* utilisé cet outil. Trois élèves ont répondu ne *jamais* avoir utilisé cet outil et trois ont dit l'avoir *rarement* utilisé.





**Figure 4.37** Fréquence d'utilisation de la grille d'autoévaluation lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.

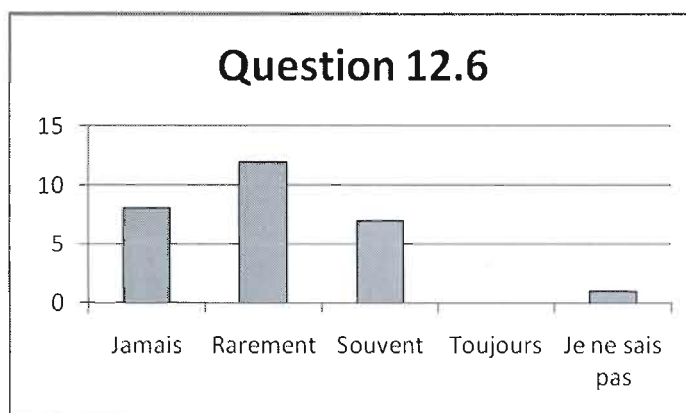
Le cinquième outil d'évaluation au sujet duquel nous avons questionné les élèves est la *grille d'évaluation* (question 12.5). Aucun élève n'a répondu *je ne sais pas*. La moitié des élèves ( $n = 14$ ) a répondu que la grille d'évaluation a été *souvent* utilisée. Huit élèves ont répondu qu'elle a été utilisée *rarement*, cinq *toujours* et un élève *jamais*.



**Figure 4.38** Fréquence d'utilisation de la grille d'évaluation lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.

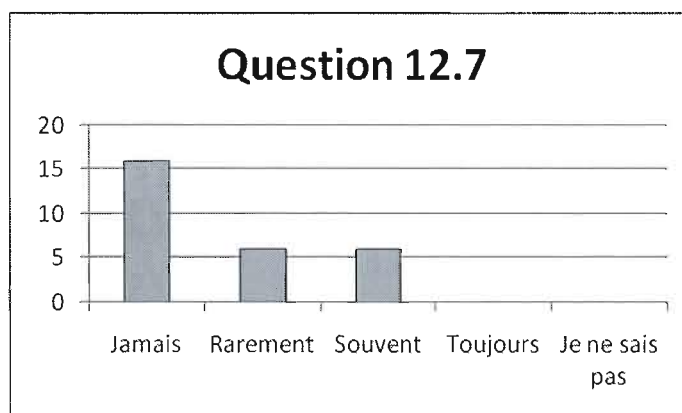
Le sixième outil d'évaluation pour lequel nous avons questionné les élèves est la *grille d'observation* (question 12.6). Aucun élève n'a répondu que cet outil a *toujours* été utilisé pour évaluer les productions orales en classe de français depuis le début de

ses études secondaires. Douze élèves ont répondu que la grille d'observation a été *rarement* utilisée, huit ont dit qu'elle n'a *jamais* été utilisée, sept on dit qu'elle a été *souvent* utilisée et un élève a dit qu'il l'ignorait (*je ne sais pas*).



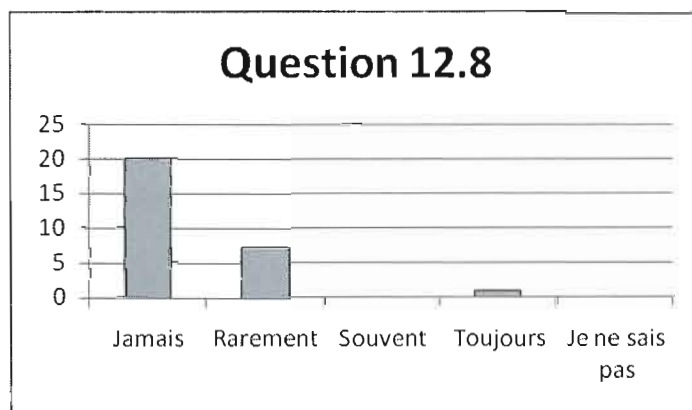
**Figure 4.39** Fréquence d'utilisation de la grille d'observation lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.

Par la suite, nous avons questionné les élèves sur la *coévaluation élève-enseignant* (question 12.7). Aucun élève n'a répondu avoir *toujours* fait cela et aucun l'ignorait (*je ne sais pas*). Seize élèves ont dit n'avoir *jamais* fait cela, six nous ont répondu l'avoir fait *rarement* et six élèves ont dit l'avoir *souvent* fait.



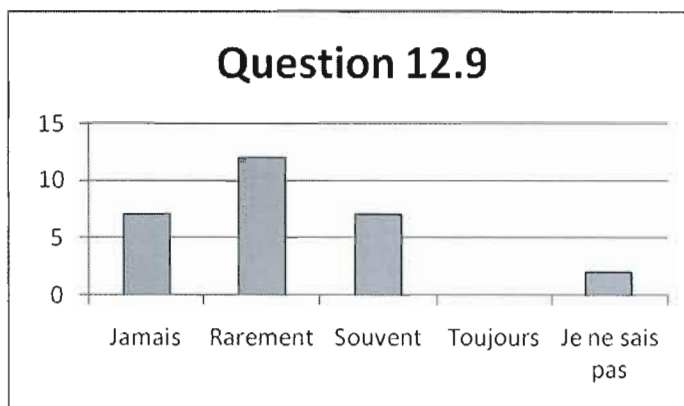
**Figure 4.40** Fréquence d'utilisation de la coévaluation élève-enseignant lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.

Pour ce qui est de l'*entrevue* (question 12.8), aucun élève n'a répondu avoir *souvent* fait des entrevues et aucun n'a répondu *je ne sais pas*. Vingt élèves ont dit ne *jamais* avoir fait d'entrevues lors d'évaluations de productions orales, sept ont répondu en avoir *rarement* fait et un seul élève a dit en avoir *toujours* fait.



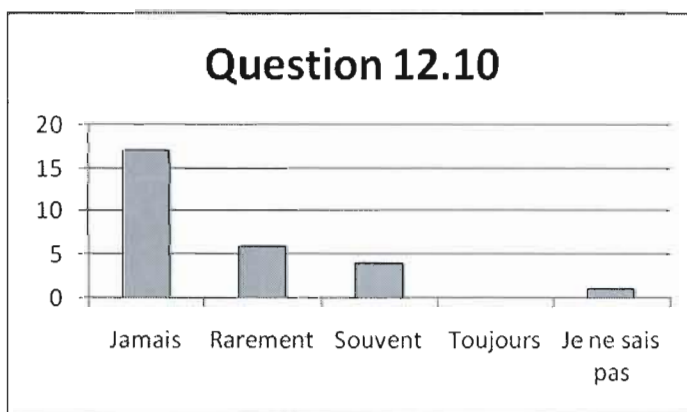
**Figure 4.41** Fréquence d'utilisation de l'entrevue lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.

Un autre outil d'évaluation pour lequel nous avons questionné les élèves est l'*évaluation par les pairs* (question 12.9). Aucun élève n'a dit avoir *toujours* fait de l'évaluation par les pairs lors d'évaluations orales. Douze élèves ont dit en avoir *rarement* fait, sept élèves disent en avoir *souvent* fait, sept disent en avoir *jamais* fait et deux élèves ont répondu *je ne sais pas*.



**Figure 4.42** Fréquence d'utilisation de l'évaluation par les pairs lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.

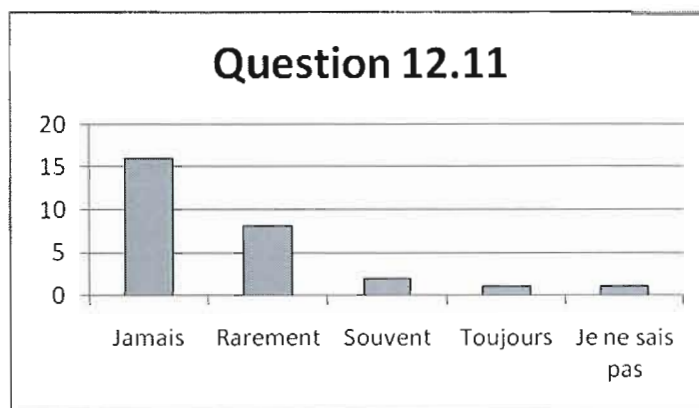
Nous avons également questionné les élèves en ce qui concerne le *questionnaire* (question 12.10). Aucun de ces derniers n'a répondu l'avoir *toujours* utilisé. Dix-sept élèves ont dit ne *jamais* avoir utilisé cet outil lors d'évaluations de productions orales. Six ont dit l'avoir *rarement* utilisé, quatre ont dit l'avoir *souvent* utilisé et un seul élève a répondu l'ignorer (*je ne sais pas*).



**Figure 4.43** Fréquence d'utilisation du questionnaire lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.

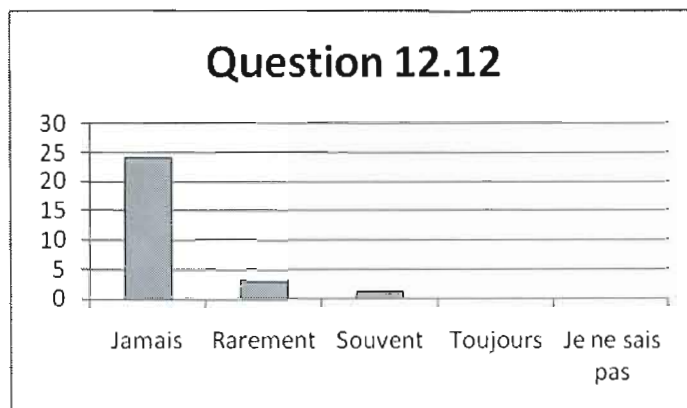
Nous avons aussi questionné les élèves sur l'utilisation de la *rétroaction verbale* (question 12.11) lors de l'évaluation des productions orales en classe de français

depuis le début de leurs études secondaires. Plus de la moitié des élèves ( $n = 16$ ) a répondu n'avoir *jamais* fait de rétroactions verbales. Huit ont répondu en avoir *rarement* fait, deux ont dit en avoir fait *souvent*, un a répondu *toujours* et un seul élève a répondu *je ne sais pas*.



**Figure 4.44** Fréquence d'utilisation de la rétroaction verbale lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.

Finalement, nous avons questionné les élèves à savoir si *l'enregistrement de leur présentation orale* (question 12.12) avait déjà été fait pour évaluer leurs productions orales en classe de français. Aucun élève n'a dit avoir *toujours* fait cela et aucun élève n'a répondu *je ne sais pas*. La majorité des élèves ( $n = 24$  sur 28) a répondu que l'enregistrement de présentations orales n'avait *jamais* été fait. Trois élèves ont dit avoir *rarement* fait cela et un seul élève a dit *souvent* l'avoir fait.



**Figure 4.45** Fréquence d'utilisation de l'enregistrement des présentations orales lors d'évaluations orales en fonction du nombre d'élèves.

Il est important de mentionner que nous avons laissé la possibilité aux élèves de nous nommer d'autres outils d'évaluation utilisés pour évaluer l'oral avec l'élément *autre*. Aucun élève n'a donné d'autres outils d'évaluation de l'oral qui auraient pu être utilisés en classe de français.

Les différents résultats obtenus en ce qui concerne l'utilisation des outils d'évaluation de l'oral nous permettent de constater que l'*autoévaluation*, la *grille d'autoévaluation* et la *grille d'évaluation* sont des outils d'évaluation pour lesquels les élèves ont dit majoritairement qu'ils ont été *souvent* utilisés en classe de français depuis le début de leurs études secondaires. Ces résultats sont semblables à ceux obtenus dans la recherche de Lafontaine et Messier (2007). En effet, selon les résultats qu'elles ont obtenus, la *grille d'évaluation* et l'*autoévaluation* sont les outils les plus utilisés pour évaluer l'oral. C'est d'ailleurs ce que Lafontaine et Le Cunff (2006) disent en ce qui concerne l'utilisation de la *grille d'évaluation* : cette dernière serait majoritairement utilisée par des enseignants québécois. En ce qui concerne l'*autoévaluation*, Lafontaine et Le Cunff (2006) disent que cet outil serait beaucoup utilisé puisqu'il permet de garder des traces des productions orales.

Pour certains outils d'évaluation, les réponses quant à la fréquence de leur utilisation pour évaluer l'oral étaient assez partagées. C'est notamment le cas de la *grille d'observation* et de l'*évaluation par les pairs*. Pour ce qui est de la *grille d'observation*, une majorité d'élèves a indiqué avoir *rarement* utilisé cet outil d'évaluation et nous retrouvons un nombre presque égal d'élèves qui dit ne *jamais* l'avoir utilisée et qui dit l'avoir *souvent* utilisée. C'est sensiblement la même situation pour l'*évaluation par les pairs*. La majorité des élèves a répondu avoir *rarement* fait de l'*évaluation par les pairs* et on retrouve un nombre égal d'élèves qui dit ne *jamais* avoir fait d'évaluation par les pairs et qui dit en avoir *souvent* fait. Si l'on compare ces résultats à ceux de la recherche de Lafontaine et Messier (2007), on peut constater que pour ce qui est de la *grille d'observation*, il s'agit du troisième outil d'évaluation le plus utilisé selon les élèves. Quant à l'*évaluation par les pairs*, il s'agit du troisième outil le moins utilisé. On peut donc constater que les réponses concernant la fréquence d'utilisation de ces deux outils d'évaluation sont différentes dans la recherche de Lafontaine et Messier (2007). Selon nos résultats, ces deux outils d'évaluation ne sont pas ignorés par les enseignants, mais ils ne sont pas non plus fréquemment utilisés. Différents auteurs considèrent pourtant l'*évaluation par les pairs* comme étant essentiel au processus d'évaluation de l'oral. C'est notamment le cas de Miyata (2004) qui soutient que l'évaluation par les pairs est essentielle à l'individu lors de l'évaluation d'une présentation orale et de Cohen (1994, p.81) qui dit qu' « un processus d'évaluation par les pairs [devrait] être présent dans toute interaction de groupe ». De plus, selon Tochon (2001, p.128), l'élève « a besoin de rétroactions pour apprendre ». Pour ce qui est de la *grille d'observation*, Tochon (2001) suggère son utilisation puisqu'elle permet de noter des observations, ce qui est nécessaire à une évaluation de l'oral. De plus, dans la recherche de Lafontaine et Le Cunff (2006), la *grille d'observation* serait un outil très utilisé par les enseignants qu'ils ont interrogés pour garder des traces des apprentissages à l'oral. Cela ne semble pas être le cas dans notre recherche selon les élèves.

Pour ce qui est du *journal de bord*, une majorité d'élèves a dit que cet outil a été *rarement* utilisé pour évaluer l'oral et un nombre semblable d'élèves a dit que cet outil n'a *jamais* été utilisé pour évaluer l'oral. Lafontaine et Messier (2007) disaient sensiblement la même chose. Une majorité d'élèves a dit que cet outil était *rarement* utilisé et un nombre similaire a dit qu'il n'était *jamais* utilisé. Le *journal de bord* n'est donc pas un outil fréquemment utilisé pour évaluer l'oral selon les élèves de notre recherche.

Finalement, plusieurs outils d'évaluation de l'oral sont très peu utilisés en classe de français selon les élèves. En effet, le *portfolio à l'oral*, la *coévaluation élève-enseignant*, l'*entrevue*, le *questionnaire*, la *rétroaction verbale* et l'*enregistrement des présentations* sont des outils qui n'ont *jamais* été utilisés en classe de français pour évaluer des productions orales selon la majorité des élèves. La recherche de Lafontaine et Messier (2007) montre la même chose : l'*entrevue* est aussi un outil d'évaluation qui n'est majoritairement *jamais* utilisé et en ce qui concerne le *portfolio à l'oral*, la *coévaluation élève-enseignant*, le *questionnaire*, la *rétroaction verbale* et l'*enregistrement des présentations*, aucune information n'est donnée à ce sujet. Outre la recherche de Lafontaine et Messier (2007), nous pouvons apprendre dans une recherche de Lafontaine et Le Cunff (2006) que les quatre enseignants québécois qu'ils ont questionnés garderaient tous des traces des productions orales de leurs élèves à l'aide de différents outils dont le *portfolio* et l'*enregistrement des présentations*. En ce qui nous concerne, nos résultats de recherche vont à l'encontre de cette recherche puisque les élèves disent en majorité n'avoir jamais utilisé le *portfolio* et l'*enregistrement des présentations* lors d'évaluation à l'oral. Nous retrouvons cependant un élément similaire à leur recherche et c'est en ce qui concerne l'*entrevue*. En effet, Lafontaine et Le Cunff (2006) affirment que les enseignants interrogés ne font pas d'*entrevues* avec leurs élèves. Nous arrivons à un résultat similaire à eux puisque sur 28 élèves, 20 ont dit n'avoir jamais fait d'*entrevues* avec leurs enseignants.



#### 4.1.3 Résultats comparés (questions 6 à 10 et 13 à 28)

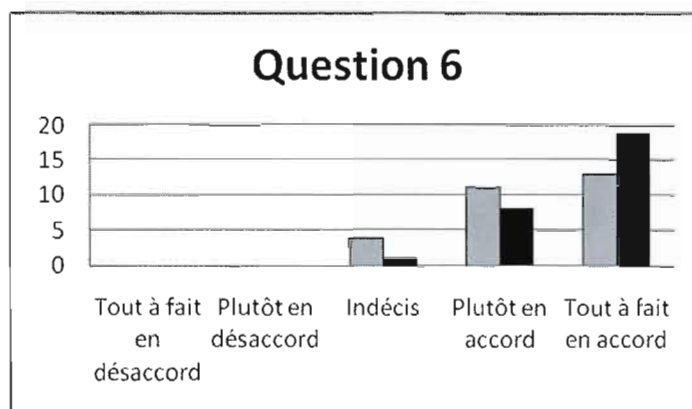
Nous comparons maintenant les réponses du premier questionnaire (appendice B.7) aux réponses du deuxième questionnaire (appendice B.11). Les résultats du premier questionnaire sont représentés dans le graphique par une bande de couleur grise alors que les résultats du deuxième questionnaire sont représentés par une bande de couleur noire.

À l'exception de la question 10 où les élèves devaient cocher lorsque l'affirmation les concernait, toutes les autres questions de cette section avaient pour choix de réponses *tout à fait en désaccord*, *plutôt en désaccord*, *indécis*, *plutôt en accord* et *tout à fait en accord*.

Partie trois du questionnaire : enseignement de l'oral – point de vue des élèves

#### QUESTION 6

À la **question 6**, *Il est utile d'enseigner la communication orale*, que ce soit dans le premier questionnaire ou dans le deuxième, aucun élève n'a répondu être *tout à fait en désaccord* ou *plutôt en désaccord* avec cette affirmation. Il est cependant possible de constater que lors du premier questionnaire, 13 élèves avaient répondu *tout à fait en accord* alors que dans le deuxième questionnaire, 19 élèves avaient répondu *tout à fait en accord*. Pour ce qui est de la réponse *plutôt en accord*, 11 élèves avaient choisi cette réponse lors de la première passation du questionnaire et ce nombre a diminué à 8 dans le deuxième questionnaire. Finalement, pour ce qui est des *indécis*, quatre élèves étaient indécis lors du premier questionnaire et seulement un élève l'était lors du deuxième questionnaire.



**Figure 4.46** Point de vue des élèves quant à l'utilité d'enseigner la communication orale en fonction du nombre d'élèves.

Ces résultats nous permettent de constater que le point de vue des élèves en ce qui concerne l'utilité d'enseigner la communication orale a changé de façon positive après qu'il y a eu enseignement de l'oral et évaluation par les pairs. En effet, lors du premier questionnaire, seulement 11 élèves étaient *tout à fait en accord* avec l'utilité d'enseigner l'oral tandis que lors du deuxième questionnaire, c'était 19 élèves. Le nombre d'élèves *plutôt en accord* et *indécis* a diminué lors du deuxième questionnaire au profit du nombre d'élèves *tout à fait en accord* qui a augmenté. Il est donc possible de constater, lorsqu'il y a enseignement de l'oral et évaluation par les pairs, que les élèves considèrent utile que l'oral leur soit enseigné. Nos répondants, des élèves du deuxième cycle du secondaire, ont dit majoritairement qu'ils étaient *tout à fait en accord* avec l'utilité d'enseigner la communication orale lors de la deuxième passation du questionnaire. Ce résultat va dans le même sens que la recherche de Lafontaine et Messier (2007) qui nous apprend que 40 % des élèves considèrent l'enseignement de l'oral comme étant plutôt utile et 34,4 % considèrent l'enseignement de l'oral comme étant tout à fait utile. De plus, nos résultats appuient ce que Roulet (1991) affirme par rapport à l'utilité d'enseigner l'oral. En effet, Roulet (1991) défend l'idée qu'il est utile d'enseigner l'oral puisque ce dernier joue un rôle important dans la constitution de l'image de soi et dans le développement de la

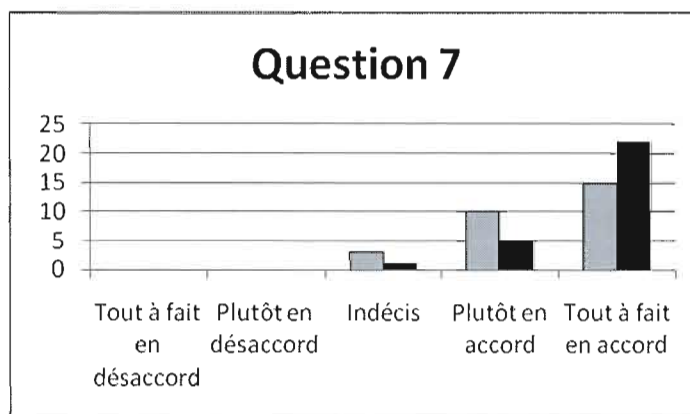
relation avec autrui. Également, Roulet (1991, p. 41) affirme que la maîtrise de l'oral « joue un rôle très important sur le marché linguistique : qu'il s'agisse de l'aisance dans les relations sociales, de la réussite dans les études, de la maîtrise de situations d'engagement professionnel [...] ou de situations professionnelles d'interaction [...] ». Pour Roulet (1991), l'enseignement de l'oral est très utile. C'est ce que les élèves de notre recherche ont également répondu de façon majoritaire.

Il est aussi important de spécifier que le fait que davantage d'élèves aient été *plutôt en accord* ou *tout à fait en accord* avec l'utilité d'enseigner l'oral pourrait s'expliquer par la présence de certaines composantes dans la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007). En effet, la première composante de la séquence d'enseignement de l'oral, l'*intention de communication*, permet de faire comprendre aux élèves pourquoi ils doivent communiquer oralement, cela donne du sens à la situation de communication et cela empêche que la communication orale se résume seulement à l'obtention d'une note (Lafontaine, 2007). La deuxième composante, la *situation de communication*, permet de rendre l'activité de communication signifiante aux yeux des élèves. Ces deux composantes de la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) permettent donc aux élèves de voir l'utilité de l'enseignement de l'oral.

#### QUESTION 7

Pour ce qui est de la **question 7**, *Il est utile, lors de la préparation d'une activité de production orale, qu'un enseignant mette les élèves en contexte, c'est-à-dire qu'il explique pourquoi une production orale doit être faite et dans quel but*, les résultats obtenus nous indiquent qu'aucun élève n'a répondu être *tout à fait en désaccord* ou *plutôt en désaccord* avec cette affirmation. Lors du premier questionnaire, 15 élèves disaient être *tout à fait en accord* avec cette affirmation alors que lors de la passation du deuxième questionnaire, ce nombre avait augmenté à 22 élèves. Pour ce qui est d'être *plutôt en accord* et d'être *indécis*, lors du premier questionnaire, 10 élèves

avaient répondu être *plutôt en accord* et 3 avaient répondu être *indécis*. Lors du deuxième questionnaire, seulement cinq élèves étaient *plutôt en accord* et un seul élève était toujours *indécis*.



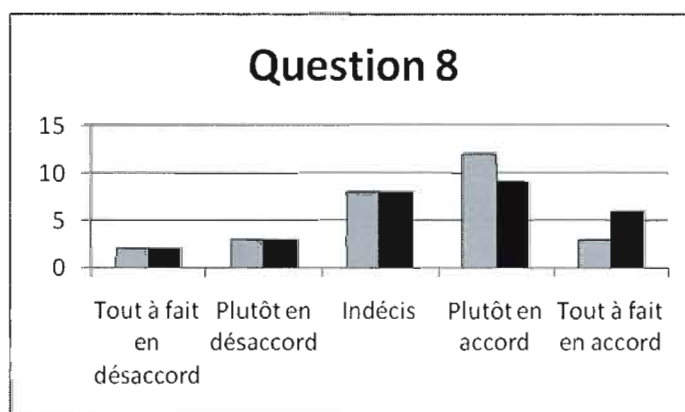
**Figure 4.47** Point de vue des élèves quant à l'utilité qu'un enseignant mette les élèves en contexte lors de la préparation d'une activité de communication orale en fonction du nombre d'élèves.

Les résultats des deux questionnaires nous indiquent que la majorité des élèves a répondu être *tout à fait en accord* avec l'utilité qu'un enseignant mette les élèves en contexte lors de la préparation d'une activité de production orale. On peut constater que le nombre d'élèves *tout à fait en accord* a augmenté après notre expérimentation et que le nombre d'élèves *plutôt en accord* et *indécis* a diminué quant à lui. On peut donc constater qu'il s'agit d'un changement marqué. Ces résultats vont dans le même sens que ce que Lafontaine (2007) rapporte quant à l'importance de présenter l'intention de communication dès le début d'un projet de communication orale. En effet, selon elle, le fait qu'un enseignant mette les élèves en contexte lors de la préparation d'une activité de communication orale leur permet de connaître le but du projet, d'en voir le fil conducteur, de lui donner du sens et de favoriser la participation des élèves. Dolz et Schneuwly (1998) abondent dans le même sens en affirmant qu'il s'agit d'un moment crucial. Selon eux, mettre les élèves en contexte est « le moment durant lequel la classe construit une représentation de la situation de

communication et de l'activité langagière à accomplir, sachant que cette activité sera précisément l'objet d'un enseignement/apprentissage » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 95). Nos résultats de recherche démontrent donc que la majorité des élèves considère utile qu'un enseignant les mette en contexte lors de la préparation d'une activité de communication orale.

### QUESTION 8

À la **question 8**, *Il est important de faire une production orale qui soit en lien avec un projet de lecture ou d'écriture*, lors du premier questionnaire, 12 élèves ont répondu être *plutôt en accord* avec cette affirmation et lors du deuxième questionnaire, ce sont 9 élèves qui étaient *plutôt en accord*. Pour ce qui est d'être *tout à fait en accord*, on retrouvait trois élèves dans le premier questionnaire et six lors de la passation du deuxième questionnaire. Le nombre d'élèves est resté le même pour ce qui est d'être *indécis* ( $n = 8$ ), d'être *plutôt en désaccord* ( $n = 3$ ) et d'être *tout à fait en désaccord* ( $n = 2$ ) en ce qui concerne les deux questionnaires.



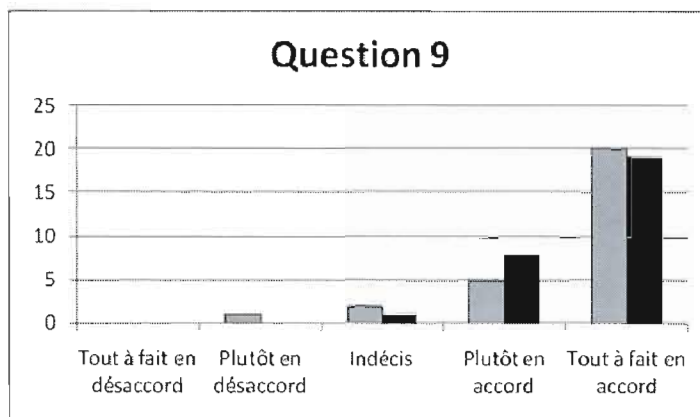
**Figure 4.48** Point de vue des élèves quant à l'importance de faire une production orale qui soit en lien avec un projet de lecture ou d'écriture en fonction du nombre d'élèves.

À cette question, il n'y a pas eu de changements marqués entre le premier questionnaire et le deuxième. On peut seulement constater que trois élèves

initialement *plutôt en accord* sont maintenant *tout à fait en accord*. Selon Lafontaine (2007), lors d'un projet de communication orale, il est important d'intégrer des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral pour que les élèves comprennent bien le but du projet. Il faut également « établir des liens entre l'oral, l'écriture et la lecture, peu importe la discipline : c'est un fil conducteur qui rend les activités signifiantes pour les élèves et les enseignants » (Lafontaine, 2007, p. 15). Malgré que nous ayons intégré la lecture et l'écriture à notre projet, il n'y a pas eu un changement marqué chez les élèves dans le deuxième questionnaire. La majorité des élèves a encore une fois répondu être *plutôt en accord* et *tout à fait en accord* avec l'importance de faire une production orale qui soit en lien avec un projet de lecture ou d'écriture.

#### QUESTION 9

À la **question 9**, *Il est important de faire une production initiale, c'est-à-dire une pratique d'oral, pour déterminer tes forces et tes faiblesses avant un examen en production orale*, aucun élève n'était *tout à fait en désaccord* avec cette affirmation dans les deux questionnaires. Pour ce qui est d'être *tout à fait en accord* avec cette affirmation, nous retrouvions 20 élèves dans le premier questionnaire et 19 dans le deuxième. Cinq élèves étaient *plutôt en accord* dans le premier questionnaire et huit élèves l'étaient dans le deuxième questionnaire. Dans le premier questionnaire, deux élèves étaient *indécis* et un élève était *plutôt en désaccord* tandis que dans le deuxième questionnaire seulement un élève était *indécis* et aucun *plutôt en désaccord*.



**Figure 4.49** Point de vue des élèves quant à l'importance de faire une production initiale pour déterminer les forces et les faiblesses avant un examen en production orale en fonction du nombre d'élèves.

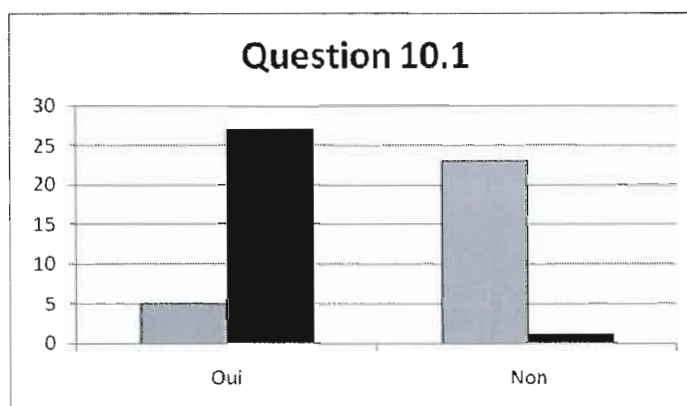
Les résultats de cette question nous permettent de constater que les élèves sont en majorité favorables quant à l'importance de faire une production initiale. En effet, le nombre d'élèves favorables a augmenté dans le deuxième questionnaire après qu'il y a eu enseignement de l'oral et évaluation par les pairs. Nous ne retrouvons plus d'élèves *plutôt en désaccord* et nous retrouvons moins d'*indécis*. Dolz et Schneuwly (1998) ainsi que Lafontaine (2001) affirment que la production initiale est une étape fondamentale de l'enseignement de l'oral. La production initiale permet de placer les élèves devant les apprentissages qu'ils devront réaliser. Nos résultats démontrent donc que les élèves, après qu'il y a eu enseignement de l'oral avec la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007), ont trouvé davantage important de faire une production initiale puisqu'un plus grand nombre d'élèves a répondu être en accord.

#### QUESTION 10

À la **question 10**, *Depuis ton entrée au secondaire, lorsqu'il est question de communication orale en classe de français, tu peux affirmer avoir appris*, les élèves devaient dire quels apprentissages ils considéraient avoir faits en classe de français. Nous leur proposons cinq choix : *les rôles à jouer pendant une situation de*

*communication donnée, les caractéristiques liées à l'activité choisie, les faits de langue, les stratégies d'écoute et autres.*

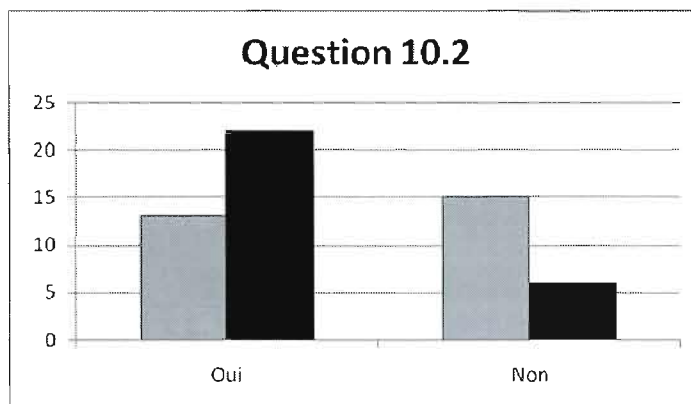
Pour ce qui est du premier apprentissage, *les rôles à jouer pendant une situation de communication donnée* (question 10.1), 23 élèves avaient dit ne jamais avoir appris cela et 5 avaient répondu l'avoir déjà appris dans le premier questionnaire. Lors de la passation du deuxième questionnaire, ce sont 27 élèves qui ont répondu avoir fait cet apprentissage après que nous avons fait notre expérimentation et seulement un élève nous a dit ne pas avoir appris les rôles à jouer pendant une situation de communication donnée.



**Figure 4.50** Apprentissage des rôles à jouer pendant une situation de communication donnée en fonction du nombre d'élèves.

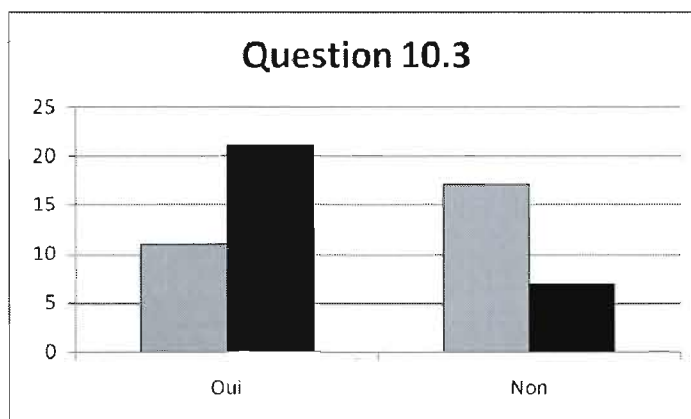
L'apprentissage *des caractéristiques liées à l'activité choisie* (question 10.2) a été fait par 13 élèves et non fait par 15 élèves lors du premier questionnaire. Pour ce qui est du deuxième questionnaire, ce sont 22 élèves qui nous ont dit avoir appris les caractéristiques liées à l'activité choisie et seulement 6 élèves ont dit ne pas avoir fait cet apprentissage. -





**Figure 4.51** Apprentissage des caractéristiques reliées à l'activité choisie en fonction du nombre d'élèves.

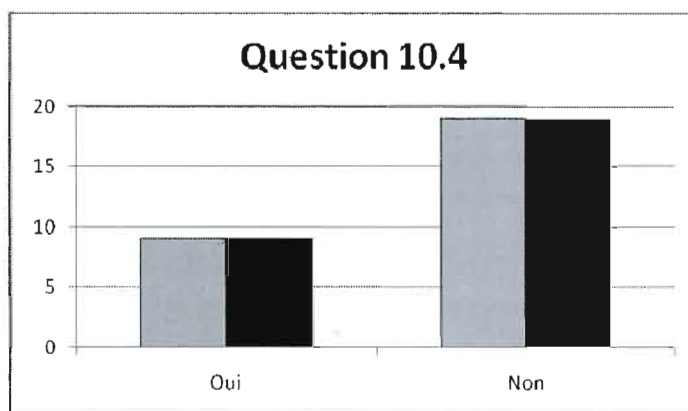
Pour ce qui est de l'apprentissage *des faits de langue* (question 10.3), dans le premier questionnaire, 17 élèves ont dit ne jamais avoir fait cet apprentissage tandis que 11 ont dit l'avoir déjà fait. Pour ce qui est des résultats lors de la deuxième passation du questionnaire, après avoir fait la séquence didactique et l'évaluation par les pairs, 21 élèves ont dit avoir appris les faits de langue et 7 ont dit ne pas les avoir appris.



**Figure 4.52** Apprentissage des faits de langue en fonction du nombre d'élèves.

En ce qui concerne l'apprentissage *des stratégies d'écoute* (question 10.4), les résultats sont restés les mêmes dans le premier questionnaire et dans le deuxième questionnaire. Dix-neuf élèves ont dit ne pas avoir appris les stratégies d'écoute et

neuf ont dit les avoir déjà apprises depuis le début de leurs études secondaires en classe de français.



**Figure 4.53** Apprentissage des stratégies d'écoute en fonction du nombre d'élèves.

Pour ce qui est du dernier choix de cette question, c'est-à-dire d'*autres apprentissages* (question 10.5) que les élèves auraient pu réaliser en classe de français depuis le début de leur secondaire, aucun élève n'a donné de réponses dans aucun des deux questionnaires.

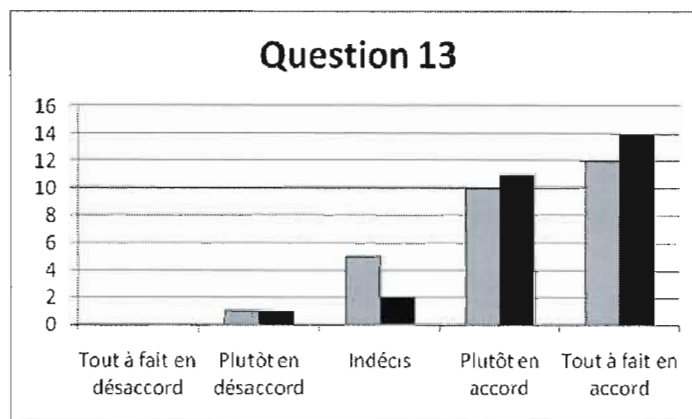
Les résultats de la question 10 permettent de constater que les élèves ont fait des apprentissages en ce qui concerne *les rôles à jouer pendant une situation de communication donnée, les caractéristiques liées à l'activité choisie et les faits de langue*. En effet, des éléments précis de ces trois types d'apprentissage propres à l'oral ont été enseignés lors d'ateliers formatifs pendant la séquence d'enseignement de l'oral. Pour ce qui est des apprentissages en lien avec *les stratégies d'écoute*, le fait que les résultats n'ont pas changé d'un questionnaire à l'autre s'explique par le fait que nous n'avons pas enseigné de stratégies d'écoute lors de la séquence d'enseignement de l'oral. À la lumière de ces résultats, nous pouvons constater que la majorité des élèves a fait des apprentissages à l'oral grâce à la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007). Cela corrobore également la

recherche de Messier (2004) qui a démontré que les élèves font des apprentissages grâce au modèle didactique de la production orale de Lafontaine (2001). Quand nous comparons les résultats du premier questionnaire à ceux du deuxième questionnaire, nous pouvons voir que les élèves ont, pour la plupart, dit avoir fait des apprentissages à l'oral en ce qui concerne les éléments que nous leur avons enseignés, et ce, grâce à des ateliers formatifs. Lafontaine (2007) affirme que c'est à travers cinq types d'ateliers formatifs que peuvent être réalisés des apprentissages à l'oral. Les résultats de cette question démontrent bien que des apprentissages à l'oral ont été faits par les élèves grâce à un enseignement de l'oral selon les ateliers qu'elle a définis et grâce à sa séquence d'enseignement de l'oral. L'oral objet d'enseignement, ce qui a été utilisé pour notre expérimentation, a permis, comme le dit Lafontaine (2001), de faire de véritables apprentissages.

Partie cinq du questionnaire : évaluation de l'oral – point de vue des élèves

### QUESTION 13

Nous avons demandé aux élèves *s'il est utile d'évaluer la communication orale* à la **question 13**. Aucun élève, que ce soit dans le premier questionnaire ou le deuxième, ne nous a répondu être *tout à fait en désaccord* avec cette affirmation. Pour ce qui est des élèves qui nous ont dit être *tout à fait en accord* avec cette affirmation, nous en retrouvons 12 dans le premier questionnaire et 14 dans le deuxième. Dix élèves nous ont dit être *plutôt en désaccord* dans le premier questionnaire alors qu'il y en avait onze dans le deuxième questionnaire. Finalement, nous retrouvons, dans le premier questionnaire, cinq *indécis* et un élève *plutôt en désaccord* et dans le deuxième questionnaire, deux élèves *indécis* et un *plutôt en désaccord*.



**Figure 4.54** Utilité d'évaluer la communication orale en fonction du nombre d'élèves.

Selon Bétrix Köhler et Piguet (1991, p. 179), « évaluer l'oral [est] nécessaire si l'on veut accréditer l'idée que la maîtrise de l'oral est aussi importante que la maîtrise de l'écrit dans l'apprentissage de la langue maternelle ». Nos résultats semblent donner raison à ces chercheurs, puisque nous pouvons constater qu'une majorité d'élèves est *plutôt en accord* ou *tout à fait en accord* avec l'utilité d'évaluer la communication orale. Ces résultats appuient également les dires de Dolz et Schneuwly (1998). En effet, ces derniers considèrent essentielle l'évaluation de l'oral puisque pour eux, évaluer la communication orale est « un révélateur important des apprentissages effectués : aussi bien les élèves que l'enseignant peuvent observer s'il y a eu progression par rapport au point de départ » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 113). Tochon (2001. P. 128) affirme également qu'évaluer l'oral est utile pour les élèves puisque cela « permet de repérer où les élèves en sont dans le développement de leur compétence à communiquer ».

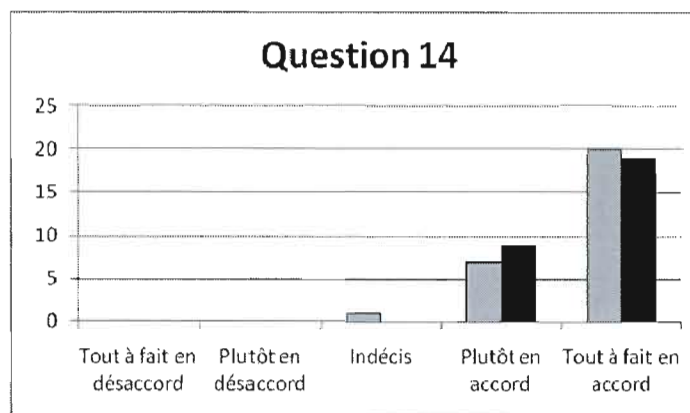
Les résultats de nos deux questionnaires nous démontrent que la majorité des élèves considère utile d'évaluer l'oral. Pourtant, les élèves ne semblent pas avoir la même perception de l'évaluation de l'oral que les enseignants. Selon Lafontaine (1995, p. 72), la communication orale « embête les enseignants lorsqu'ils doivent l'évaluer. En effet, ils trouvent qu'ils portent un jugement de valeur et souvent, ils ne savent pas

comment évaluer les élèves ». Également, plusieurs enseignants ne se sentent pas assez outillés pour évaluer la communication orale de leurs élèves (Lafontaine, 1995).

De plus, nous pouvons constater qu'après qu'il y a eu évaluation par les pairs, le nombre d'élèves *indécis* est passé de cinq à deux, le nombre d'élèves *plutôt en accord* a augmenté ainsi que le nombre d'élèves *tout à fait en accord*. Le point de vue des élèves est donc devenu plus favorable face à l'utilité de l'évaluation de l'oral lors du deuxième questionnaire, après qu'il y a eu évaluation par les pairs.

#### QUESTION 14

À la **question 14**, *Il est important de faire des évaluations formatives, c'est-à-dire des pratiques, avant une évaluation sommative en production orale*, aucun élève ne nous a répondu être *tout à fait en désaccord* ou *plutôt en désaccord* avec cette affirmation dans les deux questionnaires. Dans le premier questionnaire, 20 élèves ont dit être *tout à fait en accord* avec l'importance de faire des évaluations formatives et ce nombre est passé à 19 dans le deuxième questionnaire. Pour ce qui est des élèves *plutôt en accord*, ce nombre est passé de sept dans le premier questionnaire à neuf dans le deuxième. Un élève était indécis au premier questionnaire et aucun dans le deuxième.



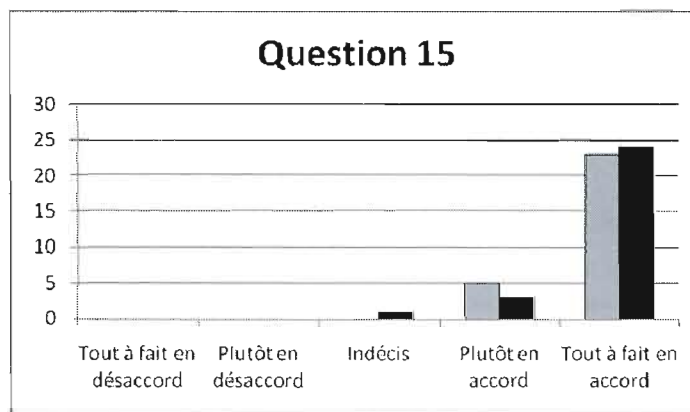
**Figure 4.55** Importance de faire des évaluations formatives avant une évaluation sommative en production orale en fonction du nombre d'élèves.

Béatrix Köhler et Piguet (1991) ainsi que Lafontaine (1995) soutiennent que l'évaluation formative permet aux élèves de réfléchir et de prendre conscience des apprentissages qu'ils réalisent, ainsi que de savoir ce qui doit être fait et ce qui ne doit pas être fait à l'oral. Ces évaluations permettent également aux élèves de progresser, de réfléchir et de prélever des éléments sur lesquels s'appuyer lors des évaluations sommatives (Garcia-Debanc, 2002). Nos résultats de recherche, dans le premier questionnaire, démontrent que la majorité des élèves considérait important de faire des évaluations formatives avant une évaluation sommative. Après qu'il y a eu enseignement de l'oral et évaluation par les pairs, dans le deuxième questionnaire, ce sont tous les élèves qui étaient *plutôt en accord* ou *tout à fait en accord* avec l'importance de faire des évaluations formatives avant une évaluation sommative en production orale. Les élèves semblent donc être du même avis que Béatrix Köhler et Piguet (1991), Lafontaine (1995) ainsi que Garcia-Debanc (2002) quant à l'importance de faire des évaluations formatives avant une évaluation sommative.

#### QUESTION 15

Pour ce qui est de la **question 15**, *Il est important de connaître les critères d'évaluation avant de se faire évaluer en production orale*, aucun élève n'a répondu

être *tout à fait en désaccord* ou *plutôt en désaccord*. Les résultats du premier questionnaire indiquaient que 23 élèves étaient *tout à fait en accord* avec cette affirmation. Ce chiffre a augmenté à 24 dans le deuxième questionnaire. Pour ce qui est d'être *plutôt en accord*, ce sont cinq élèves qui avaient ce point de vue dans le premier questionnaire et seulement trois dans le deuxième questionnaire. Un élève est devenu *indécis* dans le deuxième questionnaire alors qu'il n'y en avait aucun dans le premier questionnaire.



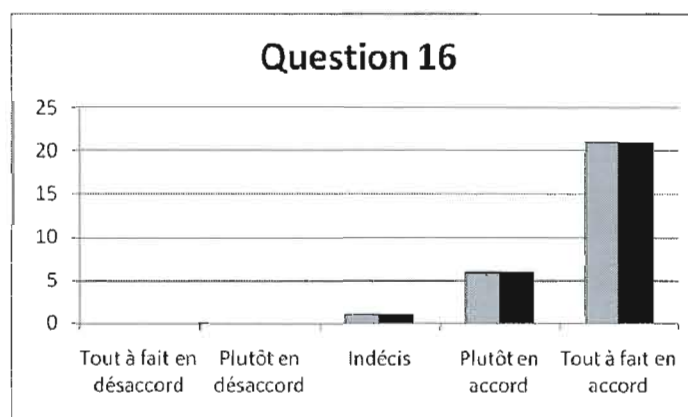
**Figure 4.56** Importance de connaître les critères d'évaluation avant de se faire évaluer en production orale en fonction du nombre d'élèves.

Que ce soit dans le premier questionnaire ou dans le deuxième questionnaire, les élèves ont majoritairement répondu être *tout à fait en accord* avec l'importance de connaître les critères d'évaluation. Selon Messier (2004), le fait de connaître les critères d'évaluation permet aux élèves de prendre conscience des apprentissages à faire tout au long de la séquence d'enseignement. Cela permet également aux élèves de savoir sur quoi portera l'évaluation (Lafontaine, 2001). De plus, le fait de connaître les critères d'évaluation et qu'ils soient clairs pour les élèves permet à ces derniers d'évaluer leurs pairs (Cohen, 1994). Cela permet également d'évaluer de façon équitable puisque les élèves savent sur quoi ils seront évalués et ils ont des points de repère pour se préparer (Berset Fougereand, 1991). À partir des résultats que

nous avons obtenus, il donc est possible de dire que la majorité des élèves considère important de connaître les critères d'évaluation avant de se faire évaluer. De plus, il est important de noter que le fait d'avoir enseigné l'oral et d'avoir fait de l'évaluation par les pairs n'a pas affecté de façon marquée le point de vue des élèves pour cette question.

#### QUESTION 16

Pour ce qui est de la **seizième question**, *Il est important de se faire expliquer les critères d'évaluation lors de l'évaluation d'une production orale ou avant de se faire évaluer en production orale*, les réponses des élèves sont restées inchangées d'un questionnaire à l'autre. Aucun élève n'a répondu être *tout à fait en désaccord* ou *plutôt en désaccord*, un élève a dit être *indécis*, 6 élèves ont dit être *plutôt en accord* et 21 élèves ont dit être *tout à fait en accord*.



**Figure 4.57** Importance de se faire expliquer les critères d'évaluation lors de l'évaluation d'une production orale ou avant de se faire évaluer en production orale en fonction du nombre d'élèves.

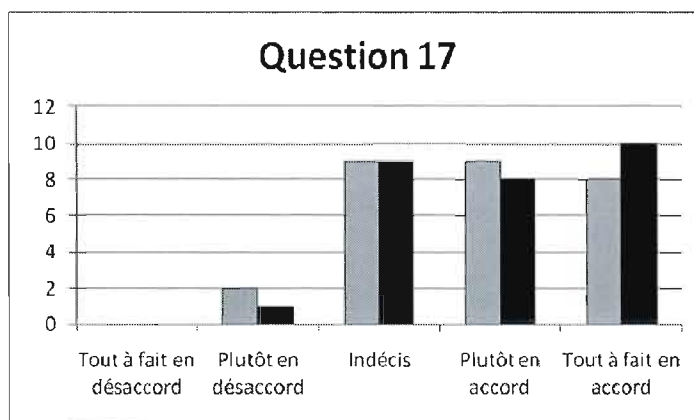
Selon les résultats obtenus, nous pouvons en conclure que la séquence d'enseignement de l'oral et l'évaluation par les pairs n'ont pas eu d'impacts sur le point de vue des élèves en ce qui concerne l'importance de se faire expliquer les critères d'évaluation puisque les résultats n'ont pas changé d'un questionnaire à



l'autre. On peut cependant constater que la majorité des élèves est *tout à fait en accord* avec l'importance de se faire expliquer les critères d'évaluation lors de l'évaluation d'une production orale ou avant de se faire évaluer en production orale. Pour Berset Fougereand (1991), il est important d'expliquer les critères d'évaluation aux élèves puisque ces derniers peuvent ainsi savoir sur quoi faire porter leurs efforts et peuvent demander de l'aide au besoin. Cela va dans le même sens que ce que les élèves ont répondu.

#### QUESTION 17

À la **question 17**, *Il est important de participer au choix des éléments qui seront évalués lors d'une production orale*, aucun élève n'a répondu être *tout à fait en désaccord* avec cette affirmation. Dans le premier questionnaire, 8 élèves ont dit être *tout à fait en accord* et 10 dans le deuxième questionnaire. Pour ce qui est des élèves *plutôt en accord*, neuf ont dit l'être dans le premier questionnaire et 8 dans le deuxième. Neuf élèves étaient *indécis* dans le premier questionnaire et le même nombre l'était dans le deuxième questionnaire. Finalement, deux élèves étaient *plutôt en désaccord* dans le premier questionnaire et un seul l'était dans le deuxième questionnaire.

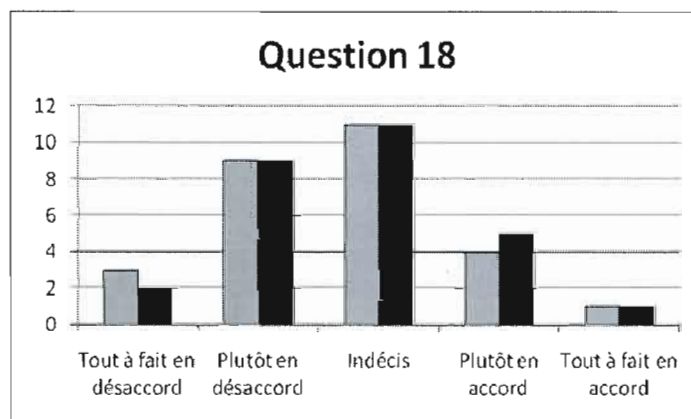


**Figure 4.58** Importance de participer au choix des éléments qui seront évalués lors d'une production orale en fonction du nombre d'élèves.

Selon les résultats que nous avons obtenus, nous pouvons constater que malgré qu'environ le tiers des élèves soit *indécis*, et ce, autant avant qu'après l'enseignement de l'oral et l'évaluation par les pairs, une majorité d'élèves est *plutôt en accord* ou *tout à fait en accord* avec l'importance de participer au choix des éléments qui seront évalués lors d'une production orale. Nous pouvons également constater que le nombre d'élèves *plutôt en désaccord* et *plutôt en accord* a diminué après qu'il y a eu enseignement de l'oral avec la séquence de Lafontaine (2007) et évaluation par les pairs, et ce, au profit du nombre d'élèves *tout à fait en accord*. Cela confirme les dires de plusieurs chercheurs pour qui il est très important que les élèves participent au choix des éléments qui seront évalués. En effet, Messier (2004) précise que le fait de déterminer les objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire les éléments qui seront évalués, permet aux élèves de prendre en charge leurs apprentissages. Pour les élèves, le fait de collaborer à l'élaboration des critères d'évaluation leur permet de mieux connaître les attentes et cela leur permet d'être en mesure d'évaluer plus adéquatement. Selon Durand et Chouinard, (2006, p. 246), « le fait d'avoir collaboré à l'élaboration de critères d'évaluation fournira [aux élèves] de meilleurs outils pour justifier de façon constructive l'appréciation qu'ils feront du travail des autres élèves ». De plus, Gagnon (2007, p. 78) soutient que lorsque « ce sont les élèves, avec l'aide de l'enseignant, qui formulent les critères d'évaluation, [les élèves] savent ce sur quoi ils sont évalués et, ce faisant, nous présumons qu'ils apprennent davantage comment progresser ». En terminant, il est important de rappeler que participer au choix des éléments qui seront évalués à l'oral est une partie importante de la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) appelée *l'état des connaissances des élèves*. Ce dernier permet de fixer des objectifs d'apprentissage avec le groupe. Ce sont les élèves qui déterminent les points forts et les points faibles qui devront être travaillés lors d'une prochaine production orale formative. Chacun de ces points à travailler devient donc un élément qui sera évalué.

## QUESTION 18

À la **question 18**, *Il est utile de filmer ou d'enregistrer les productions orales réalisées en classe*, nous avons obtenus des réponses très variées. Onze élèves ont répondu, autant dans le premier que dans le deuxième questionnaire, être *indécis* quant à l'utilité de filmer ou d'enregistrer les productions orales réalisées en classe. Également, dans les deux questionnaires, neuf élèves ont dit être *plutôt en désaccord*. Quatre élèves ont dit être *plutôt en accord* dans le premier questionnaire et cinq dans le deuxième questionnaire, trois étaient *tout à fait en désaccord* dans le premier questionnaire et deux dans le deuxième questionnaire. Finalement, un seul élève a répondu être *tout à fait en accord*, et ce, autant dans le premier questionnaire que dans le second.



**Figure 4.59** Utilité de filmer ou d'enregistrer les productions orales réalisées en classe en fonction du nombre d'élèves.

À partir des résultats obtenus, nous pouvons constater que les élèves sont très partagés en ce qui concerne l'utilité de filmer ou d'enregistrer les productions orales réalisées en classe. Beaucoup d'élèves sont *indécis* ou *plutôt en désaccord*. Nous pouvons également remarquer que le fait d'avoir fait un enseignement de l'oral et d'avoir fait de l'évaluation par les pairs n'a pas eu un impact marqué chez les élèves. Du premier questionnaire au second, nous n'avons pu noter qu'un seul changement.

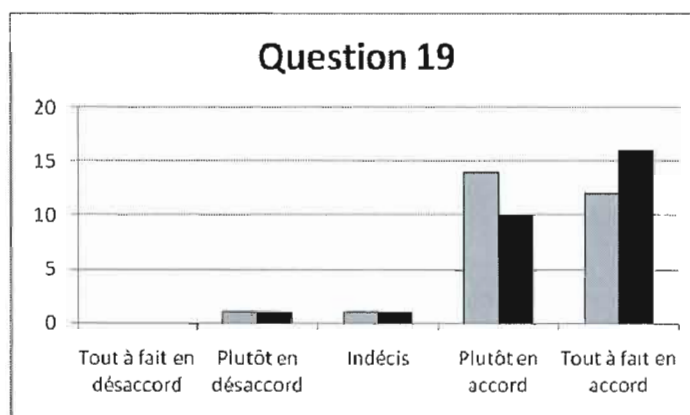
En effet, lors du deuxième questionnaire, il y avait un élève de moins disant être *tout à fait en désaccord* et nous avions un élève de plus disant être *tout à fait en accord*. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que nous n'ayons filmé que nos six sujets d'étude. Étant donné que nous n'avions pas eu l'accord de tous les parents pour filmer les élèves, nous nous étions restreint, lors de l'expérimentation, à filmer seulement ces six élèves. Cela pourrait expliquer pourquoi beaucoup d'élèves sont *indécis* ou *plutôt en désaccord* avec l'utilité de filmer ou d'enregistrer les productions orales réalisées en classe. Beaucoup d'élèves n'ont pas pu se revoir sur vidéo ou s'écouter après avoir fait leurs présentations orales. Cela pourrait également s'expliquer par le fait que les élèves ont eu un enseignement concret et signifiant de l'oral et donc, par conséquent, les élèves ne voyaient peut-être pas l'utilité de se faire filmer. Ce résultat de recherche va cependant à l'encontre de ce que disent plusieurs chercheurs. Selon Charbonneau et Ouellet (2007) ainsi que Lafontaine (2007), filmer ou enregistrer les présentations orales des élèves devrait être un élément positif et utile pour les élèves puisque cela permet de réfléchir sur sa propre production orale et d'avoir des repères tangibles pour pouvoir consolider ou modifier certains éléments de ses futures productions orales.

Partie six du questionnaire : évaluation de l'oral – l'évaluation par les pairs

#### QUESTION 19

Pour ce qui est de la **question 19**, *Il peut être utile d'être aidé par un pair (un autre élève de la classe) lors de la préparation d'une production orale*, aucun élève n'a dit être *tout à fait en désaccord* avec cette affirmation. Douze élèves ont répondu être *tout à fait en accord* dans le premier questionnaire et seize ont dit l'être dans le deuxième questionnaire. Pour ce qui est des élèves *plutôt en accord*, nous en retrouvons 14 dans le premier questionnaire et 10 dans le deuxième. Un seul élève, que ce soit dans le premier questionnaire ou le second a répondu être *indécis*. Ce fut

la même chose pour la réponse *plutôt en désaccord*, un seul élève a répondu cela dans les deux questionnaires.



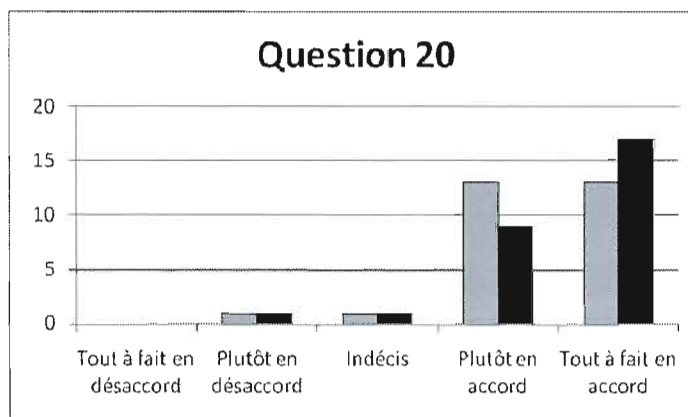
**Figure 4.60** Utilité d’être aidé par un pair lors de la préparation d’une production orale en fonction du nombre d’élèves.

À partir des résultats obtenus, nous pouvons constater que la presque totalité des élèves est *plutôt en accord* ou *tout à fait en accord* avec l’utilité d’être aidé par un pair lors de la préparation d’une production orale. Nous pouvons également constater qu’après qu’il y a eu évaluation par les pairs, le nombre d’élèves *tout à fait en accord* a augmenté. La moitié des élèves ( $n = 14$ ) ont dit être *tout à fait en accord* avec l’utilité d’aider un pair lors de la préparation d’une production orale, et ce, après qu’il y a eu évaluation par les pairs. Nous retrouvons également 10 élèves qui ont dit être *plutôt en accord*. Cela veut dire qu’environ 92.9 % des élèves de notre recherche ( $n = 26$ ) considèrent utile d’être aidé par un pair. Cela confirme ce que Doré, Michaud et Mukarugagi (2002) affirment quant à l’utilité d’être aidé par un pair. En effet, selon Doré, Michaud et Mukarugagi (2002, p. 17), être aidé par un pair « permet aux élèves de se référer aux idées des autres, de consulter sans peur un camarade [...], d’échanger avec les pairs sur les stratégies utilisées pour résoudre un problème ». De plus, cela joue « un rôle de renforcement et de ressourcement pour les élèves. L’élève apprend aussi à développer son esprit critique et à l’utiliser de façon

constructive » (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002, p. 17). Également, selon Lafortune et Dubé (2004), le fait d'être aidé par un pair contribue au développement métacognitif d'un individu. Tous les effets positifs relevés par les chercheurs semblent être approuvés par les élèves puisqu'ils ont répondu majoritairement être en accord avec l'utilité d'être aidé par un pair lors de la préparation d'une production orale. Si nous comparons nos résultats à la recherche de Lafontaine et Messier (2007), en ce qui concerne l'évaluation par les pairs, nous pouvons constater une différence importante. Dans cette recherche, nous pouvons apprendre que les enseignants, à 27,3 %, pensent que les élèves considèrent l'évaluation par les pairs comme n'étant jamais utile et, à 27,3 %, les enseignants pensent que les élèves trouvent toujours utile de faire de l'évaluation par les pairs parce qu'il y a eu enseignement. Notre recherche démontre plutôt que l'évaluation par les pairs, donc être aidé par un pair, est considérée comme étant utile par 92,9 % des élèves (35,8 % sont plutôt en accord avec son utilité et 57,1 % sont tout à fait en accord avec son utilité).

#### QUESTION 20

En ce qui concerne la **question 20**, *Il peut être utile d'aider un pair (un autre élève de la classe) lors de la préparation d'une production orale*, aucun élève n'a dit être *tout à fait en désaccord*. Treize élèves ont dit être *tout à fait en accord* dans le premier questionnaire et dix-sept dans le deuxième. Treize élèves étaient *plutôt en accord* dans le premier questionnaire et neuf l'étaient dans le second. Pour ce qui est d'être *indécis*, un seul élève a répondu l'être pour les deux questionnaires et ce fut la même chose pour ce qui est d'être *plutôt en désaccord*.



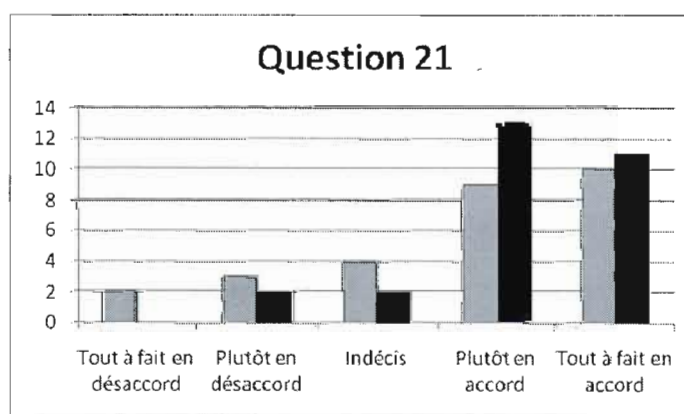
**Figure 4.61** Utilité d’aider un pair lors de la préparation d’une production orale en fonction du nombre d’élèves.

Il est possible de constater que le nombre d’élèves *tout à fait en accord* a augmenté dans le deuxième questionnaire, après qu’il y a eu évaluation par les pairs. En effet, lors du premier questionnaire, nous retrouvons 13 élèves ayant répondu être *tout à fait en accord* alors que dans le second questionnaire, c’était 17 élèves. C’est le nombre d’élèves *plutôt en accord* qui a diminué au profit des élèves *tout à fait en accord*. Un élève est resté *indécis* et un autre élève a maintenu sa position en disant être *plutôt en désaccord* avec l’utilité d’aider un pair lors de la préparation d’une production orale après qu’il y a eu évaluation par les pairs. Ces résultats confirment donc les travaux de Topping (2005) qui démontrent qu’il est très utile pour les élèves d’aider un pairs. Selon Topping (2005), grâce à l’enseignement par les pairs, une aide est apportée aux stratégies cognitives et sociocognitives. Également, il y a augmentation de l’autorégulation et la métacognition peut être observée autant pour l’élève qui aide que pour celui qui est aidé. Il y a aussi une amélioration des relations interpersonnelles puisqu’il n’y a pas de figure d’autorité entre l’aidant et l’aidé, car les rôles peuvent être inversés. La peur des jugements diminue de beaucoup. De plus, étant donné une rétroaction qui devient de plus en plus présente, cela développe les relations sociales. La communication autant verbale que non verbale est donc travaillée. Aussi, le fait qu’un aidant démontre qu’il est possible de comprendre

motive l'aidé, il réalise qu'il est possible d'apprendre et de comprendre. L'aidant lui sert de modèle. Lafontaine (2007) abonde dans le même sens quant à l'utilité d'aider un pair lors de la préparation d'une production orale en disant qu'en participant à l'évaluation d'un pair, l'élève peut prendre la place qui lui revient dans le groupe/classe, il peut intervenir et faire part de ses observations.

#### QUESTION 21

Pour ce qui est de la **question 21**, *Il est important que l'auditoire soit actif pendant les présentations orales, c'est-à-dire qu'il peut poser des questions et faire des commentaires à la suite d'une présentation orale*, 9 élèves ont dit être *plutôt en accord* lors du premier questionnaire et ce nombre a augmenté à 13 dans le deuxième questionnaire. Pour ce qui est des élèves *tout à fait en accord*, 10 ont répondu cela dans le premier questionnaire et ce fut le cas de 11 dans le deuxième questionnaire. Quatre élèves ont dit être *indécis* dans le premier questionnaire et deux dans le second. Trois élèves étaient *plutôt en désaccord* dans le premier questionnaire et ce fut le cas de deux dans le deuxième questionnaire. Finalement, deux élèves ont répondu être *tout à fait en désaccord* dans le premier questionnaire et aucun dans le deuxième.



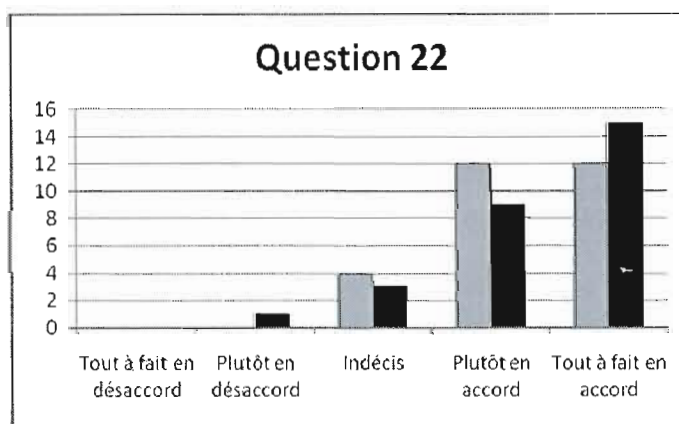
**Figure 4.62** Importance pour l'auditoire d'être actif pendant les présentations orales en fonction du nombre d'élèves.



Il est possible de constater que lors du premier questionnaire, avant qu'il y ait évaluation par les pairs, les réponses des élèves étaient très variées, quoique la majorité des élèves était *plutôt en accord* ou *tout à fait en accord*. Lors de la passation du deuxième questionnaire, après l'évaluation par les pairs, le point de vue des élèves s'est modifié positivement en ce qui concerne l'importance pour l'auditoire d'être actif pendant les présentations orales. En effet, aucun élève n'a répondu être *tout à fait en désaccord*, ce qui était le cas dans le premier questionnaire. Le nombre d'élèves *plutôt en désaccord* et *indécis* a diminué et le nombre d'élèves *plutôt en accord* et *tout à fait en accord* a, quant à lui, augmenté de façon marquée. Nous pouvons donc affirmer que le point de vue des élèves, en ce qui concerne l'importance d'être actif pendant les présentations orales, s'est amélioré ; davantage d'élèves étaient en accord avec son utilité après qu'il y a eu évaluation par les pairs. Nos résultats corroborent les propos de Lafontaine (2007, p. 34) qui dit qu'« il faut faire participer les élèves et l'auditoire à l'évaluation de l'oral ». Selon elle, il faut garder les élèves actifs et leur attribuer des rôles. De plus, selon Miyata (2004, p. 114), il est très important que les élèves soient actifs puisque « le locuteur a besoin d'entrer en contact avec son auditoire, de voir les yeux des gens et d'entendre leurs réactions ». Également, comme le mentionnent Durand et Chouinard (2006, p. 210), « plusieurs modalités de participation de l'élève peuvent être mises en place pour éviter que celui-ci ne soit qu'un simple figurant ». Selon eux, il existe plusieurs façons de susciter la participation des élèves dans le processus d'évaluation. De plus, selon Berset Fougereand (1991), les élèves doivent être actifs puisque les rétroactions sont primordiales lors d'évaluations en communication orale. Selon Berset Fougereand (1991), ces rétroactions peuvent être faites par l'auditoire. Finalement, selon Doré, Michaud et Mukarugagi (2002), l'interaction créée par les commentaires aide à améliorer les apprentissages de l'élève.

## QUESTION 22

À la **question 22**, *Il est important d'apprendre à faire des commentaires judiciaires*, aucun élève ne nous a dit être *tout à fait en désaccord*. Dans le premier questionnaire, 12 élèves ont dit être *tout à fait en accord* alors que ce nombre était de 15 dans le deuxième questionnaire. Douze élèves ont dit être *plutôt en accord* dans le premier questionnaire et ce fut le cas de neuf dans le second. Quatre élèves ont dit être *indécis* dans le premier questionnaire et trois dans le deuxième questionnaire. Finalement, aucun élève n'était *plutôt en désaccord* dans le premier questionnaire, mais ce fut le cas d'un élève dans le second questionnaire.



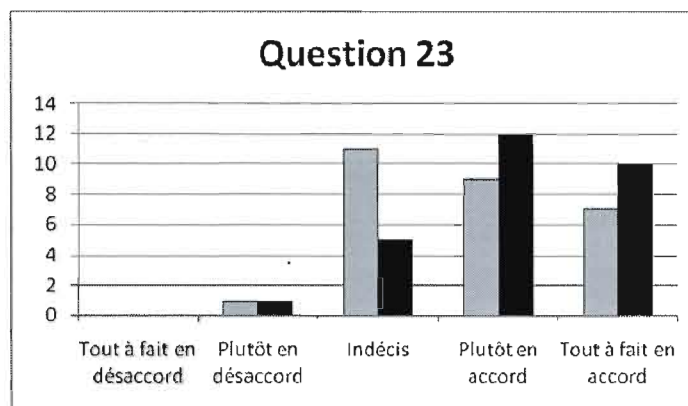
**Figure 4.63** Importance d'apprendre à faire des commentaires judiciaires en fonction du nombre d'élèves.

À cette question, la majorité des élèves a répondu être *plutôt en accord* et *tout à fait en accord* en ce qui concerne l'importance d'apprendre à faire des commentaires judiciaires, et ce, dans les deux questionnaires. Cependant, après qu'il y a eu évaluation par les pairs, les élèves ont répondu de façon plus positive puisque le nombre d'élèves plutôt en accord a diminué au profit du nombre d'élèves tout à fait en accord. Nous remarquons une seule exception, il s'agit d'un élève qui a dit être *plutôt en désaccord*, ce qui n'était pas le cas avant de faire l'évaluation par les pairs. Nous pouvons donc affirmer, après qu'il y a eu évaluation par les pairs, que les élèves

ont, de façon majoritaire, soit gardé leur point de vue qui était d'être *plutôt en accord* ou *tout à fait en accord* ou ils sont passés de *plutôt en accord* à *tout à fait en accord*. Ce résultat corrobore les propos de plusieurs chercheurs. En effet, selon Lafontaine (2007, p. 31), un enseignant « doit absolument former ses élèves à noter un pair, à donner et à recevoir une critique afin d'éviter des règlements de compte ou la peur du jugement ». Cohen (1994, p. 82) abonde dans le même sens en disant qu'il est important de former les élèves à faire des commentaires judicieux, « car les pairs peuvent être sans merci les uns envers les autres ». De plus, selon Durand et Chouinard (2006, p. 245), « éduquer les élèves au respect et aux échanges fait aussi partie du rôle de l'enseignant ». Topping (1998) affirme également que faire des commentaires judicieux développe les habiletés à communiquer et développe la diplomatie chez les élèves.

### QUESTION 23

À la **question 23**, *Il est important de participer à l'évaluation de la production orale de ses pairs (autres élèves)*, aucun élève n'a répondu être *tout à fait en désaccord*. Neuf élèves ont dit, dans le premier questionnaire, être *plutôt en accord* et douze dans le deuxième. Pour ce qui est du nombre d'élèves *tout à fait en accord*, nous en retrouvons 7 dans le premier questionnaire et 10 dans le second. Ensuite, dans le premier questionnaire, 11 élèves ont dit être *indécis* et ce fut le cas de seulement 5 dans le deuxième questionnaire. Finalement, que ce soit dans le premier ou le deuxième questionnaire, un élève était *plutôt en désaccord*.

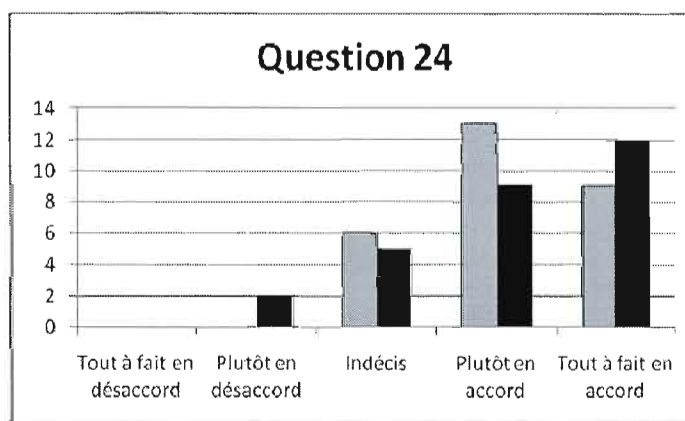


**Figure 4.64** Importance de participer à l'évaluation de la production orale de ses pairs en fonction du nombre d'élèves.

Selon Caillier (2003), participer à l'évaluation de la production orale de ses pairs permet de tirer plusieurs bénéfices. Durand et Chouinard (2006) croient également que cela responsabilise les élèves et qu'ils ont davantage tendance à s'engager dans leur propre apprentissage et dans l'apprentissage de leurs collègues. De plus, selon Laurier, Tousignant et Morissette (2005, p.37), « l'évaluation est une démarche collective. De la même manière que l'apprentissage est un processus qui se nourrit des échanges à l'intérieur du groupe, l'évaluation devrait aussi faire appel au groupe ». Dolz et Schneuwly (1998) sont du même avis puisque selon eux, participer à l'évaluation de la production orale de pairs permet l'interaction, la correction mutuelle et l'autocritique grâce aux observations qui sont faites par les pairs. Les résultats de cette question semblent donner raison à ces chercheurs puisque après qu'il y a eu évaluation par les pairs, beaucoup moins d'élèves étaient *indécis* quant à l'importance de participer à l'évaluation de la production orale de leurs pairs. En effet, le nombre d'élèves *indécis* est passé de 11 à 5. Le nombre d'élèves *plutôt en accord* et *tout à fait en accord* a quant à lui augmenté et il n'y a pas eu de nouveaux élèves qui ont répondu être *plutôt en désaccord* ou *tout à fait en désaccord*. Il est donc possible de conclure que la majorité des élèves de notre recherche, après avoir fait de l'évaluation par les pairs, sont *plutôt en accord* ou *tout à fait d'accord* avec l'importance de participer à l'évaluation de la production orale de leurs pairs.

## QUESTION 24

Pour ce qui est de la **question 24**, *Il est important d'être formé pour évaluer un pair (autre élève), pour faire de l'évaluation par les pairs*, aucun élève ne nous a dit être *tout à fait en désaccord*. Treize élèves, dans le premier questionnaire, ont dit être *plutôt en accord* et ce fut le cas de neuf élèves dans le deuxième questionnaire. Pour ce qui est d'être *tout à fait en accord*, 9 élèves ont dit cela dans le premier questionnaire et 12 dans le deuxième questionnaire. Six élèves étaient *indécis* dans le premier questionnaire et cinq l'étaient dans le deuxième. Finalement, aucun élève n'était *plutôt en désaccord* dans le premier questionnaire, mais ce fut le cas de deux élèves dans le second questionnaire.



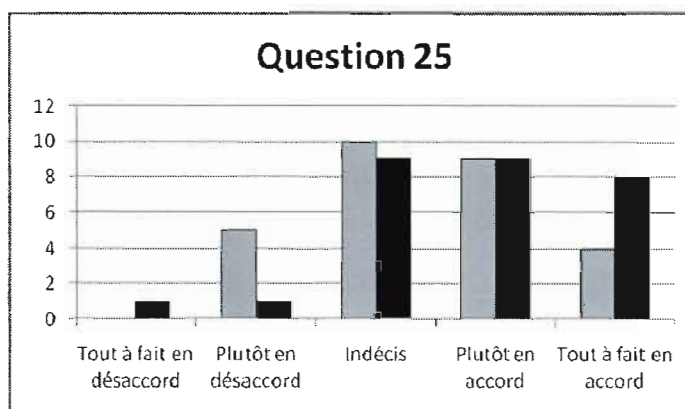
**Figure 4.65** Importance de recevoir un enseignement pour évaluer un pair, pour faire de l'évaluation par les pairs, en fonction du nombre d'élèves.

Avant qu'il y ait évaluation par les pairs, un grand nombre d'élèves ( $n = 13$  élèves sur 28) était *plutôt en accord* avec l'importance de recevoir un enseignement pour évaluer un pair et 9 élèves étaient *tout à fait en accord*. Le reste des élèves était *indécis*. Après qu'il y a eu évaluation par les pairs, le nombre d'élèves *plutôt en accord* a diminué et le nombre d'élèves *tout à fait en accord* a augmenté. Le nombre d'*indécis* a diminué et deux élèves ont répondu être *plutôt en désaccord* avec cette affirmation, ce qui n'était pas le cas dans le premier questionnaire. À la lumière de

ces résultats, malgré que deux élèves soient *plutôt en désaccord*, l'évaluation par les pairs a fait diminuer le nombre d'élèves *plutôt en accord* au profit du nombre d'élèves *tout à fait en accord*. Il ne s'agit pas d'un changement marqué, mais les résultats démontrent que les élèves sont majoritairement *plutôt en accord* ou *tout à fait en accord* avec l'importance d'être formé pour évaluer un pair, pour faire de l'évaluation par les pairs. Ce résultat rejoint plusieurs chercheurs dont entre autres Cohen (1994) et Lafontaine (2007) qui affirment que pour être utilisée adéquatement, l'évaluation par les pairs demande une formation. L'enseignant doit sensibiliser les élèves au respect et il doit leur enseigner à faire des commentaires. L'enseignant a aussi « la responsabilité de fournir un contexte favorable à la coévaluation et [il doit] établir avec [les élèves] des critères d'évaluation explicites » (Durand et Chouinard, 2006, p. 245). En effet, « l'enseignant doit s'assurer que les élèves qui vont évaluer le travail fourniront toujours des preuves justificatives complètes de leurs notes ou appréciations, preuves qui auront été validées au moyen des critères ayant été définis au préalable » (Brown, Rust et Gibbs, 1994, dans Durand et Chouinard, 2006, p. 245).

#### QUESTION 25

Pour ce qui est de la **question 25**, *Commenter ou évaluer sa propre production orale devant un groupe aide à améliorer ses compétences en production orale*, 10 élèves ont répondu être *indécis* dans le premier questionnaire et 9 dans le deuxième. Autant d'élèves, c'est-à-dire neuf, étaient *plutôt en accord* dans les deux questionnaires. Quatre élèves étaient *tout à fait d'accord* dans le premier questionnaire et ce chiffre est passé à huit dans le deuxième questionnaire. Cinq élèves étaient *plutôt en désaccord* dans le premier questionnaire et seulement un dans le second. Finalement, aucun élève n'était *tout à fait en désaccord* dans le premier questionnaire alors qu'un élève l'était dans le second questionnaire.



**Figure 4.66** Point de vue des élèves sur le fait que commenter ou évaluer sa propre production orale devant un groupe aide à améliorer ses compétences en production orale en fonction du nombre d'élèves.

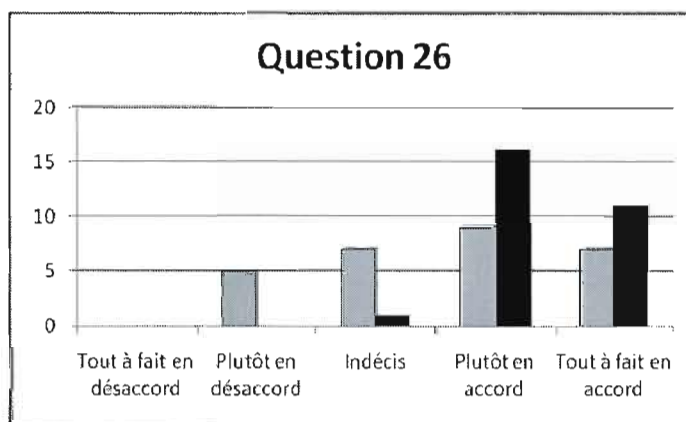
Avoir fait de l'évaluation par les pairs a eu un certain impact sur les réponses des élèves à cette question. En effet, après qu'il y a eu évaluation par les pairs, un plus grand nombre d'élèves était *tout à fait en accord* avec le fait que commenter ou évaluer sa propre production orale devant un groupe aide à améliorer ses compétences en production orale et le nombre d'élèves *plutôt en désaccord* et *indécis* a diminué. Nous notons cependant qu'un élève a répondu être *tout à fait en désaccord* à la suite de l'évaluation par les pairs et qu'un nombre assez élevé d'élèves est resté *indécis*. Il est donc possible d'affirmer qu'après qu'il y a eu évaluation par les pairs, il y a eu un léger impact positif, mais non de marquée. Pourtant, selon plusieurs chercheurs, le fait de faire une autoévaluation de sa propre production orale fait prendre conscience à l'élève de ses forces et de ses faiblesses afin qu'il s'améliore (Durand et Chouinard, 2006). Cela permet aussi à l'élève d'être conscient de ses apprentissages en plus de constituer un moment privilégié d'appropriation du savoir par l'élève (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002). L'autoévaluation est aussi un apprentissage inestimable pour toute la vie afin de juger de la qualité d'un travail (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002). De plus, un élève capable de s'autoévaluer est davantage enclin à accepter une démarche de coévaluation (Lafortune et Dubé, 2004). Finalement, selon Miyata (2004, p. 115), nous pouvons « mieux enclencher une



réflexion en profondeur en échangeant des idées, des sentiments et des observations avec les autres ». Selon tous ces chercheurs, commenter ou évaluer sa propre production orale devant un groupe aide à améliorer ses compétences en production orale.

#### QUESTION 26

À la **question 26**, *Être évalué par tes pairs (autres élèves) peut améliorer tes compétences en production orale*, aucun élève n'a répondu être *tout à fait en désaccord*. Neuf élèves nous ont dit être *plutôt en accord* dans le premier questionnaire et seize nous ont dit être *plutôt en accord* dans le deuxième questionnaire. Pour ce qui est des élèves *tout à fait en accord*, nous en retrouvions 7 dans le premier questionnaire et 11 dans le deuxième. Sept élèves ont dit être *indécis* dans le premier questionnaire et ce fut le cas d'un seul élève dans le second questionnaire. Finalement, seulement dans le premier questionnaire des élèves ont dit être *plutôt en désaccord*. Il s'agissait de cinq élèves.



**Figure 4.67** Point de vue des élèves sur le fait qu’être évalué par des pairs peut améliorer les compétences en production orale en fonction du nombre d’élèves.

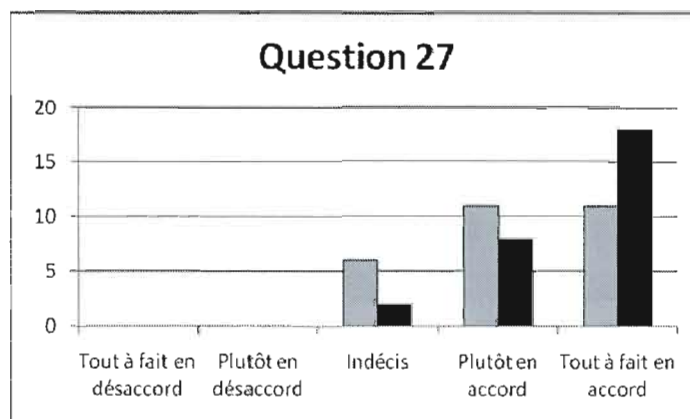
Les réponses de cette question font état d’un changement marqué pour ce qui est du point de vue des élèves sur le fait qu’être évalué par des pairs peut améliorer les



compétences en production orale. En effet, avant qu'il y ait évaluation par les pairs, plusieurs élèves étaient *plutôt en désaccord* ou *indécis* alors qu'après qu'il y a eu évaluation par les pairs, aucun élève n'a répondu être *plutôt en désaccord*, un seul élève était *indécis*, plus de la moitié des élèves ( $n = 16$ ) étaient *plutôt en accord* et 11 élèves étaient *tout à fait en accord*. Le point de vue des élèves s'est grandement amélioré après qu'il y a eu évaluation par les pairs. En effet, presque la totalité des élèves était *plutôt* ou *tout à fait d'accord* avec le fait qu'être évalué par des pairs peut améliorer des compétences en production orale. Ce résultat appuie les propos de plusieurs chercheurs dont Durand et Chouinard (2006) qui disent qu'être évalué par ses pairs permet d'améliorer ses performances et cela permet d'apprendre davantage. De plus, selon Lafontaine (2007, p. 31), « l'évaluation par les pairs favorise le développement de compétences sociales liées à l'oral comme respecter et écouter l'autre ainsi qu'apprendre à donner et à recevoir une critique ».

#### QUESTION 27

À la **question 27**, *Le fait d'évaluer les élèves de ton groupe lors de productions orales peut t'aider à améliorer tes futures productions orales*, aucun élève n'a répondu être *tout à fait en désaccord* et être *plutôt en désaccord*. Pour ce qui est du premier questionnaire, 11 élèves ont dit être *tout à fait en accord* et 18 ont dit être l'être dans le deuxième questionnaire. Onze élèves, dans le premier questionnaire ont dit être *plutôt en accord* et huit ont dit être *plutôt en accord* dans le deuxième questionnaire. Finalement, six élèves ont dit être *indécis* dans le premier questionnaire et ce fut seulement le cas de deux dans le second questionnaire.



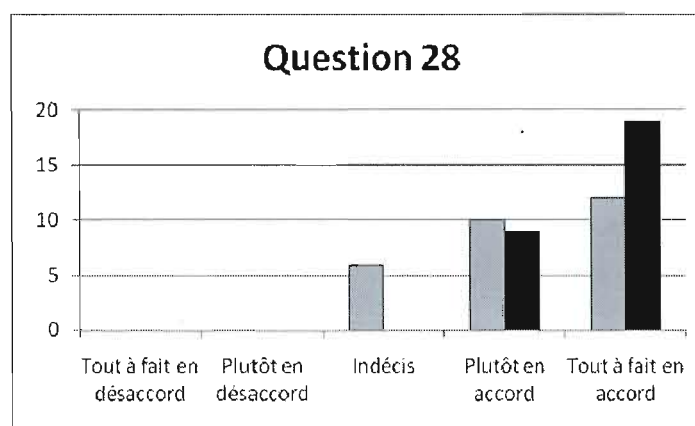
**Figure 4.68** Point de vue des élèves sur le fait qu'évaluer les élèves de son groupe lors de productions orales peut aider à améliorer de futures productions orales en fonction du nombre d'élèves.

Les résultats de cette question démontrent clairement un changement important en ce qui concerne le point de vue des élèves sur le fait qu'évaluer les élèves de son groupe lors de productions orales peut aider à améliorer de futures productions orales, et ce, après qu'il y a eu évaluation par les pairs. En effet, dans le deuxième questionnaire, nous avons pu noter une diminution du nombre d'élèves *indécis* et d'élèves *plutôt en accord* tandis que le nombre d'élèves *tout à fait en accord* a quant à lui augmenté. Dolz et Schneuwly (1998) croient qu'évaluer ses pairs permet de prendre conscience de la façon dont les autres font une production orale et par le fait même de sa propre façon de faire. Pour ce qui est de Durand et Chouinard (2006), évaluer ses pairs aide l'élève à devenir un apprenant plus autonome et capable de reconnaître ses forces et ses faiblesses. De plus, selon Topping (1998), le fait d'évaluer ses pairs engage l'élève dans plusieurs activités cognitives complexes (clarifier, résumer, etc.) qui peuvent permettre l'intégration, la consolidation et l'approfondissement de la compréhension.

#### QUESTION 28

Pour ce qui est de la **question 28**, *Faire des rétroactions à ses pairs (autres élèves), c'est-à-dire des commentaires pertinents et utiles, les aide à améliorer leurs*

*compétences en production orale*, aucun élève n'a répondu être *tout à fait en désaccord* ou être *plutôt en désaccord*. Dans le premier questionnaire, 12 élèves ont dit être *tout à fait en accord* et dans le deuxième questionnaire, ce sont 19 élèves qui ont dit être *tout à fait en accord*. Dix élèves ont dit, dans le premier questionnaire, être *plutôt en accord* et neuf élèves dans le second questionnaire. Finalement, c'est seulement dans le premier questionnaire que des élèves ont répondu être *indécis*, ces élèves étaient au nombre de six.



**Figure 4.69** Point de vue des élèves sur le fait que faire des rétroactions à ses pairs les aide à améliorer leurs compétences en production orale en fonction du nombre d'élèves.

Les résultats de ce questionnaire démontrent un changement important entre le premier et le second questionnaire, c'est-à-dire avant qu'il y ait eu évaluation par les pairs et après qu'elle a eu lieu. En effet, avant qu'il y ait eu évaluation par les pairs, six élèves étaient *indécis* et par la suite aucun. De plus, le nombre d'élèves *plutôt en accord* a diminué tandis que le nombre d'élèves *tout à fait en accord* a augmenté. À la suite de l'évaluation par les pairs, tous les élèves étaient *plutôt en accord* ou *tout à fait en accord* avec le fait que faire des rétroactions à ses pairs aide ces derniers à améliorer leurs compétences en production orale. Il s'agit donc d'un changement marqué et positif. Ce résultat appuie les dires de Tochon (2001) qui affirme que l'élève a besoin de rétroactions pour apprendre. De plus, cela concorde avec la

recherche de Lafontaine et Le Cunff (2006) dans laquelle nous apprenons que des enseignants québécois croient que la rétroaction est un vecteur des apprentissages. Ces enseignants favorisent la rétroaction puisqu'

« ils affirment que la rétroaction permet à l'élève d'objectiver sa propre communication orale, de faire plus d'apprentissages et plus de transferts dans ses pratiques. De plus, ils voient un lien très fort entre la rétroaction et le développement des compétences sociales qui sont construites par les élèves grâce à une rétroaction régulière » (Lafontaine et Le Cunff, 2006, p. 88).

Berset Fougerand (1991) affirme également que les rétroactions sont primordiales en évaluation de l'oral.

#### 4.1.4 Résultats de la question 29

La **question 29**, *Selon toi, qu'est-ce que cela peut t'apporter que les élèves de la classe participent à l'évaluation de ta production orale ?*, était une question ouverte. Nous débutons par la présentation des résultats de cette question dans chacun des deux questionnaires, puis nous analysons les réponses obtenues en les comparant d'un questionnaire à l'autre.

#### PREMIER QUESTIONNAIRE

Dans le premier questionnaire, avant qu'il y ait eu enseignement de l'oral et évaluation par les pairs, nous avons pu constater, de façon générale, que les propos des élèves à cette question étaient assez positifs face à l'évaluation par les pairs et que peu d'élèves avaient une opinion négative de cette dernière. Ce fut cependant le cas de trois élèves dont le **sujet S30A** (précisons que 3 élèves sur 31 étaient absents lors de la passation du premier questionnaire, ce qui fait que nos sujets sont identifiés de 1 à 31 même si nous n'avons que 28 sujets, 3 numéros ont été retirés). Le **sujet S30A** nous a répondu préférer avoir une évaluation de son enseignant plutôt que des élèves de la classe : « On n'a pas tous la même manière de penser, les mêmes critères de ce

qui est correct ou pas et on ne fait pas tous les mêmes observations. Je me fieraient plutôt à mon enseignant qu'aux élèves de ma classe. Les élèves apprennent aussi comme moi ». Le **sujet S8A** avait aussi une perception négative de l'évaluation par les pairs quand on lui a demandé ce que cela pourrait lui apporter que les élèves de sa classe participent à l'évaluation de sa production orale : « Je ne sais pas, on ne m'a jamais montré à évaluer par les pairs et je pense que les élèves ne savent pas comment faire ». Un dernier élève, le **sujet S23A**, nous a répondu que se faire évaluer par les autres élèves de sa classe n'avait pas une grande utilité : « Ça ne m'apporte pas grand-chose à part me faire connaître l'opinion des élèves. L'opinion n'est peut-être pas bonne ».

Deux élèves avaient une opinion plutôt nuancée en ce qui concerne cette question. C'est notamment le cas du **sujet S13A** qui a dit « Tout dépend, certaines fois les élèves font des critiques blessantes ou des commentaires niaisés qui n'aident pas beaucoup. Si les élèves apprennent et savent comment faire, pourquoi pas. Ça m'aiderait à m'améliorer et à retenir les trucs. Ça pourrait aider les autres. Dans un certain sens, ça pourrait être payant ». Un autre élève (**sujet S10A**) a répondu : « Aucune idée. Peut-être que les élèves me diront à l'avenir quoi faire pour améliorer des points, mais en même temps, je ne sais pas si c'est bon ».

Les autres sujets avaient une perception assez positive du fait que les élèves de la classe puissent participer à l'évaluation de leurs productions orales. Plusieurs élèves ont vu des avantages à se faire évaluer par leurs pairs. C'est le cas du **sujet S5A** qui dit que « Cela pourrait enlever un peu de notre stress et nous rendre plus à l'aise devant la classe. Cela pourrait aussi donner plus de confiance lorsqu'on fait des oraux, car on se sent aidé d'une certaine manière ». Le **sujet S3A** a vu également des avantages à se faire évaluer par ses pairs : « Cela pourrait m'aider à m'améliorer pour une autre présentation orale. Par exemple, si un élève me dit que je ne parlais pas assez fort dans ma présentation orale, la prochaine fois je parlerai plus fort pour avoir

une meilleure note ». C'est aussi le cas du **sujet S19A** qui a dit : « Les élèves peuvent m'aider à m'améliorer, ils peuvent me dire mes erreurs et me faire de bons commentaires » et du **sujet S29A** qui a répondu : « Cela pourrait m'aider à améliorer mes faiblesses, car, quand les élèves me commentent, je peux reconnaître les erreurs que j'ai faites ». D'autres élèves ont dit que cela permet d'avoir d'autres points de vue que seulement celui de l'enseignant : « Ce n'est pas seulement l'enseignant qui peut participer à l'évaluation, les élèves peuvent voir des choses différentes » (**sujet S1A**). Pour le **sujet S27A**, c'est un avantage que l'enseignant demande l'aide des élèves pour évaluer : « C'est bien que l'enseignant demande l'aide des élèves pour évaluer. Cela me permet d'avoir le point de vue des élèves et de l'enseignant. Cela m'encourage à m'améliorer. Les élèves assistent à l'oral et cela me permet de savoir ce qu'ils en pensent ». Un autre élève (**sujet S6A**) a dit que faire participer les élèves à l'évaluation de l'oral peut aider l'enseignant dans son évaluation : « L'enseignant peut comparer son évaluation à celle des autres élèves et voir s'il y a des modifications à faire dans son évaluation ». Par ces citations, il est possible de constater que la majorité des élèves était favorable à l'idée d'être évalué par des pairs, lorsqu'ils ont répondu au premier questionnaire.

## DEUXIÈME QUESTIONNAIRE

En ce qui concerne le deuxième questionnaire, après qu'il y a eu enseignement de l'oral et évaluation par les pairs, aucun élève n'a répondu de façon négative à la question, contrairement à ce que nous avons pu constater au premier questionnaire. Trois sujets ont cependant donné une réponse plutôt nuancée. C'est le cas du **sujet S8A** qui avait une opinion négative lors du premier questionnaire et, dans le deuxième questionnaire, a répondu de façon plutôt nuancée. En effet, cet élève a répondu : « J'ai l'impression que les commentaires des élèves sont les mêmes que les commentaires de l'enseignant. Je ne suis pas sûr que ça m'apporte beaucoup. En même temps, quand les élèves évaluent, ils apprennent à faire des remarques, des commentaires et ils sont plus attentifs. Aux élèves, ça leur montre qu'ils ont compris

le cours et qu'ils ont été attentifs pendant les explications ». Pour ce qui est du **sujet S3A**, qui avait répondu de façon positive à la question dans le premier questionnaire, cette fois-ci, il donne une réponse nuancée : « Je trouve que faire de l'oral ça prend beaucoup de temps dans le cours de français, des fois c'est un peu une perte de temps. D'un autre côté, c'est très bien de se faire évaluer par les autres parce que ça peut nous aider pour faire d'autres présentations orales dans le futur. En plus, quand les autres nous évaluent, ce n'est pas comme le professeur. On ne peut pas dire qu'un ami est trop sévère avec nous, il nous dit la vérité. Pour nous évaluer, il est obligé de nous écouter et il nous dit la vérité sur notre oral ». Finalement, un troisième élève est passé d'une perception positive face à l'évaluation par les pairs à une position plutôt nuancée. En commentant ce que cela peut lui apporter que les élèves de la classe participent à l'évaluation de sa production orale, le **sujet S24A** a écrit : « Ça permet d'avoir de meilleurs oraux dans le futur et on comprend mieux sur quoi on est évalué. Les évaluations sont plus justes. Pour l'autoévaluation après l'oral, ça peut aider la personne, mais je ne pense pas qu'elle sait vraiment ce qu'elle a fait en avant de la classe à cause du stress, donc c'est plus ou moins bon ».

À l'exception de ces trois sujets, les élèves ont tous répondu de façon positive à la question 29 du deuxième questionnaire. Le **sujet S30A**, qui avait une perception négative dans le premier questionnaire, a répondu, cette fois-ci, que cela l'avait aidé d'être évalué par les élèves de la classe : « Les élèves me disent ce que je dois changer et ce que je dois garder dans mon oral. Comme ça, je peux faire de bons oraux ». Un autre sujet qui avait une perception négative dans le premier questionnaire, le **sujet S23A**, a écrit, cette fois, trouver l'évaluation par les pairs très utile : « Franchement, je trouve ça plutôt utile, car les évaluations des élèves peuvent varier beaucoup du professeur, on a plusieurs points de vue ». Pour plusieurs sujets, se faire évaluer par ses pairs permet de s'améliorer : « Se faire dire ses points forts et ses points faibles par l'auditoire aide vraiment à s'améliorer » (**sujet S2A**). Plusieurs élèves ont fait part, dans leurs réponses, de plusieurs avantages à l'évaluation par les

pairs. Ce sont des éléments de réponses qui ne se retrouvaient pas dans le premier questionnaire. Parmi les avantages que les élèves ont fait ressortir, nous retrouvons une meilleure habileté à s'exprimer : « Les élèves sont capables de bien nous dire dans des mots précis comment était notre oral » (**sujets S7A**), une évaluation plus authentique : « Je sais vraiment ce que les autres pensent de mon oral, avant on ne le savait jamais » (**S11A**), une évaluation plus empathique : « Pour ceux qui évaluent, c'est plus facile de se mettre dans notre position que le professeur » (**sujet S5A**), des répercussions dans le monde du travail : « Ça aide à mieux faire des entrevues pour le travail » (**sujet S9A**), le fait qu'il y a du positif dans tous les oraux : « On peut voir qu'il y a toujours du positif dans un oral » (**sujet S21A**) et une augmentation de la confiance en soi : « Ça apporte beaucoup, car lorsqu'on retourne à notre place après l'oral, de s'être fait dire comment était notre oral, ça nous fait nous sentir moins mauvais, moins "poche" » (**sujet S10A**). De plus, selon le **sujet S6A**, le fait que les élèves de sa classe aient participé à l'évaluation de sa production orale lui a permis d'apprendre : « Je suis contente de savoir enfin comment faire un oral ! ». Également, avoir fait de l'évaluation par les pairs a été une source de motivation pour le **sujet S18A** : « C'est la première fois que j'ai aimé faire un oral ». Aussi, plusieurs élèves ont dit que l'évaluation par les pairs peut influencer la note donnée par l'enseignant : « Je crois que ça peut influencer les commentaires des profs parce que les élèves qui évaluent ont à faire un oral eux aussi et ils sont plus compréhensifs quand ils évaluent » (**sujet S6A**).

#### COMPARAISON DE LA QUESTION 29 DANS LES DEUX QUESTIONNAIRES

À la lumière de ces résultats, nous pouvons constater que la perception de la majorité des élèves face à l'évaluation par les pairs s'est améliorée ou est restée positive après que ces derniers ont pu évaluer leurs pairs et ont été évalués par eux. En effet, lors du premier questionnaire, trois élèves (**sujets S8A, S23A et S30A**) avaient une perception négative de l'évaluation par les pairs alors que dans le deuxième questionnaire, après que les élèves ont évalué leurs pairs, aucun élève n'avait une



perception négative. Le **sujet S8A** est passé d'une perception négative dans le premier questionnaire à une perception nuancée de l'évaluation par les pairs dans le deuxième questionnaire et les **sujets S23A et S30A** sont passés d'une perception négative à une perception positive.

Nous pouvons également constater que la perception de la majorité des élèves face à l'évaluation par les pairs s'est améliorée ou est restée positive après que ces derniers ont pu évaluer leurs pairs. Les **sujets S10A et S13A**, des sujets qui avaient une perception nuancée dans le premier questionnaire, ont eu une perception positive dans le deuxième questionnaire, leur perception s'est donc améliorée.

On remarque cependant, dans le deuxième questionnaire, que malgré qu'il n'y ait pas d'élèves ayant une perception négative, ce ne sont pas tous les élèves qui ont une perception positive de l'évaluation par les pairs, puisque trois élèves ont une perception plutôt nuancée. Il s'agit des **sujets S3A, S8A et S24A**. Pour ce qui est du **sujet S8A**, tel que mentionné précédemment, il est passé d'une perception négative à une perception nuancée de l'évaluation par les pairs après en avoir fait. La perception de ce sujet s'est améliorée. En ce qui concerne les **sujets S3A et S24A**, ils sont les deux seuls sujets à être passé d'une perception de l'évaluation par les pairs positive à une perception nuancée.

Nous pouvons donc en conclure, à l'exception de deux élèves (**sujets S3A et S24A**), que pour la majorité des sujets ( $n = 26$  sur 28), la perception de l'évaluation par les pairs s'est améliorée après l'avoir faite, ou encore, il y a eu conservation de la perception positive. Ce résultat soutient entre autres les propos de Topping (1998), de Doré, Michaud et Mukarugagi (2002), de Durand et Chouinard (2006) et de Lafontaine (2007) qui affirment que pratiquer l'évaluation par les pairs a de nombreux effets positifs sur les élèves.

Selon les résultats que nous avons obtenus, nous avons pu constater que les élèves ont relevé plusieurs avantages à faire de l'évaluation par les pairs. Ils ont entre autres mentionné que faire de l'évaluation par les pairs lors d'évaluations de productions orales permet d'avoir une meilleure habileté à s'exprimer. Il s'agit d'une conséquence rapportée par Topping (1998). En effet, ce dernier affirme que l'évaluation par les pairs développe les habiletés à communiquer, cela demande à l'élève d'être précis et compréhensible. Doré, Michaud et Mukarugagi (2002, p. 17) affirment également que « le fait d'expliquer à l'autre demande de bien structurer et articuler ses propres connaissances ».

Les élèves ont également rapporté que l'évaluation par les pairs permet une évaluation plus authentique. C'est ce que soutiennent Durand et Chouinard (2006) en affirmant que l'évaluation par les pairs amène les élèves à être plus critiques envers eux et qu'elle les aide à développer un meilleur jugement lorsqu'ils évaluent leurs pairs. Doré, Michaud et Mukarugagi (2002, p. 17) abondent dans le même sens en affirmant que, grâce à l'évaluation par les pairs, « l'élève apprend [...] à développer son esprit critique et à l'utiliser de façon constructive ».

Le fait de faire de l'évaluation par les pairs a aussi fait ressortir, de la part des élèves, l'avantage de faire une évaluation plus empathique. Doré, Michaud et Mukarugagi (2002, p. 17) affirment qu'évaluer par les pairs « permet aux élèves de se référer aux idées des autres, de consulter sans peur une ou un camarade au sujet d'un travail quelconque, d'échanger avec les pairs sur les stratégies utilisées pour résoudre un problème ». Topping (1998) soutient également que l'évaluation par les pairs favorise l'empathie entre les pairs.

Brown, Rust et Gibbs (1994, dans Durand et Chouinard, 2006, p. 244) affirment que l'évaluation par les pairs constitue une bonne préparation à la vie active et « développe plusieurs compétences "réutilisables" dans [une] carrière subséquente ».

Laurier, Tousignant et Morissette (2005, p. 136) affirment également que l'évaluation par les pairs « développe une habileté transférable hors de la classe ». Les élèves en sont arrivés au même constat puisqu'ils nous ont répondu que l'évaluation par les pairs aura des répercussions dans le monde du travail. C'est notamment le cas des **sujets S3A, S24A et S9A**.

De plus, les élèves ont rapporté que faire de l'évaluation par les pairs les amenait à constater qu'il y a du positif dans tous les oraux. Cela confirme les propos de Miyata (2004) qui soutient qu'il est bon de commenter oralement la présentation d'un élève qui vient de se produire puisque cela permet de faire ressortir des commentaires positifs qui sont essentiels à l'individu. O'Brien, Marks et Charlin (2003) affirment que les commentaires positifs sont essentiels lors de l'évaluation. Un élève qui ne reçoit que du négatif aura tendance à se décourager et à perdre sa motivation. Selon eux, toute production orale est composée d'éléments positifs et d'éléments négatifs; c'est la proportion de chacun des éléments qui varie d'un élève à un autre. Également, comme les élèves l'ont rapporté, faire de l'évaluation par les pairs permet de constater qu'il y a du positif dans tous les oraux, cela respecte l'une des trois exigences de la mise en place de mécanismes d'évaluation déterminée par Laurier, Tousignant et Morissette (2005) : faire ressortir les éléments positifs de l'évaluation.

Aussi, les élèves ont dit qu'exercer l'évaluation par les pairs favorise une augmentation de la confiance en soi. Cette constatation de la part des élèves confirme les propos de Topping (1998) qui affirme que faire de l'évaluation par les pairs peut améliorer l'estime de soi. Doré, Michaud et Mukarugagi (2002, p. 17) soutiennent également que l'évaluation par les pairs « peut jouer un rôle de renforcement ou de ressourcement pour les élèves ».

De plus, les élèves ont répondu que le fait que les élèves de la classe aient participé à l'évaluation de leurs productions orales leur a permis d'apprendre. Cette constatation

confirme les propos de plusieurs auteurs quant aux bénéfices de l'évaluation par les pairs sur les apprentissages. Doré, Michaud et Mukarugagi (2002) affirment que l'évaluation par les pairs aide l'élève à améliorer ses apprentissages grâce à l'interaction avec les pairs. Topping (1998) affirme également que cela favorise l'apprentissage chez les élèves et Durand et Chouinard (2006) soutiennent que le fait de faire de l'évaluation par les pairs permet d'améliorer les performances lors du processus d'apprentissage et les élèves apprennent davantage.

Des élèves ont aussi dit qu'avoir fait de l'évaluation par les pairs a été une source de motivation pour eux. Cela rejoint les propos de Bélair (1999, p. 109) qui affirme que faire de l'évaluation par les pairs « aide les élèves à voir cette fonction comme un processus positif au service de leurs propres apprentissages ». De plus, Brown, Rust et Gibbs (1994, dans Durand et Chouinard, 2006, p. 244) affirment que l'évaluation par les pairs « encourage une appropriation du processus d'évaluation qui fait en sorte que l'élève est engagé dans son apprentissage et ses performances ».

Finalement, plusieurs élèves ont dit que l'évaluation par les pairs peut influencer la note donnée par l'enseignant. Lafontaine (2007, p. 31) abonde dans le même sens en affirmant que l'évaluation par les pairs permet « à l'enseignant d'infirmer ou de confirmer son jugement ».

Pour terminer, nous avons pu constater que les réponses que les élèves ont données dans le deuxième questionnaire étaient plus complètes que dans le premier questionnaire. Par exemple, dans le premier questionnaire, le **sujet S19A** a répondu : « Les élèves peuvent m'aider à m'améliorer, ils peuvent me dire mes erreurs et me faire de bons commentaires », tandis que dans le deuxième questionnaire, sa réponse a été plus précise : « Il est vraiment important de se faire évaluer par les autres. Je trouve que lorsque les autres m'évaluent, je peux savoir quels sont mes points forts et mes points faibles. Comme ça, à mon prochain oral, je sais quoi pratiquer et quoi

améliorer. En plus, quand c'est moi qui évalue, je peux aider les autres à savoir quoi améliorer ».

## 4.2 Les entrevues semi-dirigées

Durant notre expérimentation, nous avons également fait des entrevues semi-dirigées avec six sujets. Pour les réaliser, nous avons utilisé deux questionnaires d'entrevue. Notre premier questionnaire d'entrevue (appendice B.8), utilisé avant qu'il y ait enseignement de l'oral et évaluation par les pairs, comprenait 10 questions et notre deuxième questionnaire d'entrevue (appendice B.9), utilisé après enseignement de l'oral et évaluation par les pairs, comprenait 11 questions.

Il est important de rappeler que nous avons fait des entrevues semi-dirigées, ce qui veut dire que nous ne nous sommes pas seulement restreints aux questions de chacun des questionnaires d'entrevues. De plus, avec certains sujets, nous n'avons pas abordé spécifiquement certaines questions puisque l'entrevue pouvait prendre des directions différentes. Certains sujets abordaient par eux-mêmes des thèmes reliés à une question que nous avons prévu poser plus tard pendant l'entrevue, ce qui fait que nous ne revenions pas sur le thème pour ne pas surcharger l'entrevue. Étant donné cette situation, pour l'analyse des entrevues, nous avons cru plus utile d'utiliser des mots clés associés à un thème se rapportant à une ou plusieurs questions. Ces mots clés sont : *utilité – enseignement, utilité – évaluation, critères d'évaluation, être aidé par un pair, aider un pair, auditoire actif, autoévaluation, enseignement – évaluation par les pairs et évaluation par les pairs*.

Également, rappelons que certaines questions sont différentes d'un questionnaire à l'autre. En effet, dans le deuxième questionnaire d'entrevue, nous avons orienté notre choix de questions vers celles dont les réponses des sujets avaient le plus changé après l'expérimentation. Cela explique que certaines questions apparaissent dans le

premier questionnaire et pas dans le deuxième et vice-versa. Certaines questions ont pris de l'intérêt dans le deuxième questionnaire compte tenu des réponses données par les élèves alors que d'autres questions ont perdu de l'intérêt.

#### 4.2.1 Résultats comparés des entrevues semi-dirigées

L'analyse des entrevues se fait à partir des mots clés. Pour débiter, nous présentons, pour chaque mot clé, les réponses des deux questionnaires qu'ont données les deux sujets ayant eu une perception générale positive de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral lors du premier questionnaire, ensuite nous présentons les réponses des élèves ayant eu une perception générale plutôt nuancée et nous terminons avec les deux sujets ayant eu une perception générale négative de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral. Une fois la présentation des résultats faite pour tous les sujets, nous analysons l'ensemble des réponses se rapportant à chaque mot clé.

#### UTILITÉ - ENSEIGNEMENT

En ce qui concerne l'utilité de l'enseignement de l'oral, les deux sujets ayant eu une perception positive de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral lors du premier questionnaire de recherche, les **sujets S21A et S27A**, que nous appellerons les *sujets positifs*, ont tous les deux dit, lors de la première entrevue, qu'il était utile d'enseigner la communication orale. Le **sujet S21A** a répondu qu'il était utile d'enseigner la communication orale parce qu'il n'a jamais réellement eu un enseignement de l'oral : « Depuis le primaire, on ne nous a jamais rien appris sur l'oral, on nous a juste donné un sujet et on nous a dit de faire ce qu'on voulait. Je n'ai jamais eu vraiment d'explications sur l'oral. C'est frustrant, on arrive en avant et on n'est pas sûr de ce qu'on doit faire et on stresse ». Ce sujet a également ajouté qu'il est utile d'enseigner l'oral puisque : « Quand on va être un adulte, il va falloir savoir comment s'exprimer avec les autres. Quand on a une opinion, il faut pouvoir parler et ne pas rester enfermé. Il faut qu'on soit capable de donner une opinion ». Il nous a dit considérer

l'oral surtout utile pour l'avenir et moins pour le présent. Pour ce qui est du **sujet S27A**, il a dit également que c'était utile d'enseigner l'oral, et ce, en insistant beaucoup sur les répercussions dans l'avenir : « Je trouve ça important de savoir comment faire un oral parce que ça peut nous aider et nous servir plus tard. Par exemple, si tu vas à une entrevue pour un travail et que tu sais comment faire un oral, tu as plus de chances d'être choisi. Puis, moi je trouve ça important, il faut que tu saches comment communiquer ». Après notre expérimentation, lors du deuxième questionnaire, les deux sujets ont conservé leur point de vue positif face à l'utilité d'enseigner l'oral, mais en insistant davantage, cette fois, sur l'utilité de l'oral dans le présent et moins dans l'avenir comme c'était le cas lors du premier questionnaire. Le **sujet S21A** a dit trouver l'enseignement de l'oral encore plus utile : « C'est encore plus utile. Avant je stressais devant la classe, mais maintenant, j'ai vraiment diminué mon stress, car je sais quoi faire pendant un oral. Parce qu'on a appris, je savais à quoi faire attention pendant mon oral alors qu'avant on nous disait rien et ça donnait vraiment du n'importe quoi ». Le **sujet S27A** a également dit trouver l'enseignement de l'oral encore plus important qu'avant :

« Avant, je trouvais ça important l'oral puis tout. Maintenant que j'ai appris comment faire un oral, je trouve ça encore plus important de savoir comment faire. Avant je me demandais comment on pouvait apprendre à faire un oral. Là, je le sais et je me rends compte que sans cours, je n'aurais pas pu faire un bon oral. Je pense que c'est important d'apprendre à faire un oral, tu peux savoir comment agir en avant de la classe ».

Pour ce qui est des deux sujets ayant eu une perception générale plutôt nuancée lors du premier questionnaire, les **sujets S2A et S5A**, que nous appellerons les *sujets nuancés*, ont répondu, lors de la première entrevue, trouver l'enseignement de l'oral utile. Le **sujet S2A** a dit « L'enseignement de l'oral c'est quand même utile, ça peut aider ceux qui ont plus de difficultés que les autres ». Le **sujet S5A**, quant à lui, a répondu : « C'est utile d'enseigner l'oral pour savoir comment parler, pour savoir comment attirer l'attention des élèves, de l'auditoire. Il faut connaître la structure de



l'oral. Savoir comment faire de l'oral peut être utile partout. Il faut savoir comment regarder une personne, comment discuter ». Ces deux sujets considéraient donc l'enseignement de l'oral utile dans le premier questionnaire. Ce fut la même chose dans le deuxième questionnaire, sauf que cette fois, le **sujet S2A** a fait part de ce qui lui apparaît comme un inconvénient de recevoir un enseignement de l'oral : « Se faire enseigner l'oral, pour ceux qui savent déjà les notions, ça peut les rendre plus stressés parce qu'ils doivent faire plus d'efforts encore. Sinon, se faire enseigner l'oral, ça permet d'avoir une meilleure note, c'est plus facile après de faire un oral, c'est utile ». En ce qui concerne le **sujet S5A**, il a dit continuer à trouver l'enseignement de l'oral utile, mais cette fois-ci, il a fait des liens avec ce qu'il a appris dans le cours et avec l'avenir : « À cause de l'enseignement, j'étais plus intéressé à mon sujet, j'étais plus motivé. Vous nous avez montré plein de trucs qui nous ont aidés. En plus, dans une entrevue, plus tard, on va savoir comment parler, comment regarder dans les yeux, comment s'exprimer mieux ». Il ajoute : « Je crois que c'est vraiment utile, parce qu'avant vos cours, l'enseignement de l'oral c'était juste donner un oral, maintenant, c'est comment apprendre à faire un oral ».

Finalement, les deux sujets ayant eu une perception générale négative de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral lors du premier questionnaire, les **sujets S13A et S23A**, que nous appellerons *sujets négatifs*, ont répondu, lors de la première entrevue, considérer utile d'enseigner l'oral, mais pas pour l'immédiat et avec des réserves sur la façon dont cet enseignement doit être fait. Pour le **sujet S13A**, il est utile d'enseigner l'oral, mais surtout pour le milieu du travail : « Ça va te servir plus tard quand tu vas travailler. Il va falloir que tu saches communiquer de façon précise et il faut que tu saches ne pas utiliser des mots comme "ben là" et "genre là", ce que tu dis avec tes amis. Il faut que tu saches parler avec le vrai langage. Déjà pratiquer devant la classe, ça peut aider ». Ce sujet précise que par le passé, il n'a jamais vraiment eu un enseignement de l'oral et que c'est pour cela qu'il considère utile d'enseigner l'oral : « Les profs, ils n'expliquent pas bien. Tu ne sais jamais trop trop



comment t'organiser, te préparer. Tu ne sais pas comment repérer tes informations, si ton sujet est correct, si tu es bien préparé, si tu oublies quelque chose ». En ce qui concerne le **sujet S23A**, il considère utile d'enseigner l'oral, mais à condition que ce soit bien fait, sinon cela ne vaut pas la peine : « C'est utile si on l'enseigne d'une manière correcte disons, d'une bonne manière. Il faut vraiment qu'on apprenne à communiquer correctement et non en s'accrochant à une feuille. Puis, si ce n'est pas fait correctement, il ne vaut mieux pas avoir d'enseignement. Ce ne serait pas utile parce que juste faire un oral comme ça, sans enseignement, ce n'est pas vraiment bon ».

Lors de la deuxième entrevue, ces deux sujets ont dit que l'enseignement de l'oral était encore plus utile après qu'ils ont eux-mêmes reçu un enseignement de l'oral tel que le propose la séquence didactique de Lafontaine (2007). En effet, selon le **sujet S13A**, son expérience d'enseignement de l'oral a fait en sorte qu'il considère l'enseignement de l'oral encore plus utile qu'avant :

« Avant, on nous donnait un oral de même, c'était "garoché". Maintenant qu'on a eu un cours sur comment faire un oral, je trouve ça plus utile. Ça nous a aidés parce que presque tout le monde a utilisé les manières et les choses qu'on a apprises. C'était vraiment mieux parce qu'on avait vraiment plus d'explications. On a appris comment vraiment bien s'organiser. Je suis tout à fait en accord avec l'utilité d'enseigner l'oral. C'est plus utile pour moi que ça l'était avant ».

Pour ce qui est du **sujet S23A**, ce dernier a conservé son point de vue positif sur l'utilité d'enseigner l'oral, mais il a fait part d'une certaine nuance : « Après qu'on a eu des cours avec vous et que tout le monde a fait son oral, j'ai pu constater qu'on s'est tous améliorés beaucoup. Ça aide beaucoup d'enseigner l'oral. C'est important et utile, mais je dirais aussi que ce n'est pas indispensable ». Pour ce sujet, malgré qu'il considère utile et important d'enseigner l'oral, il ne considère pas cela comme étant indispensable.

Grâce aux deux entrevues réalisées avec les six sujets, nous pouvons constater, de façon générale, que les élèves considèrent l'enseignement de l'oral comme étant très utile. Nous avons pu remarquer, lors de la première entrevue, que les sujets considéraient utile qu'on leur enseigne l'oral, surtout en raison des répercussions futures dans leur milieu de travail, et qu'ils ne donnaient pas beaucoup de précisions sur l'utilité de l'oral. Lors de la deuxième entrevue, les élèves voyaient des répercussions immédiates de l'enseignement de l'oral plutôt que des répercussions seulement dans l'avenir et ils étaient beaucoup plus précis lorsqu'ils s'exprimaient, lorsqu'ils précisaient des utilités de l'enseignement de l'oral. En effet, ils considéraient utile que l'oral leur soit enseigné pour les productions orales qu'ils doivent faire actuellement en classe : « Je pense que c'est important d'apprendre à faire un oral, tu peux savoir comment agir en avant de la classe » (**sujet S27A**) et ils donnaient des exemples de l'enseignement qu'ils ont reçu pour justifier l'utilité de l'enseignement de l'oral. Le fait que les élèves considèrent utile qu'on leur enseigne l'oral, et surtout après avoir vécu eux-mêmes un enseignement de l'oral, correspond aux répercussions positives que Lafontaine (2007) a répertoriées. En effet, Lafontaine (2007, p. 20) soutient que grâce à l'enseignement de l'oral, « l'élève arrive à prendre en charge sa communication orale » et de véritables apprentissages sont réalisés. De plus, l'élève peut « transférer [ses] compétences dans d'autres situations scolaires et quotidiennes » (Lafontaine et Préfontaine, 2007, p. 60). Également, comme plusieurs sujets l'ont mentionné, l'enseignement de la communication orale est utile et nécessaire puisqu'il s'agit d'une exigence du marché du travail (Lafontaine, 2007). Les propos des élèves vont dans le même sens que ce que Lafontaine (2001 et 2007) rapporte concernant l'utilité d'enseigner l'oral.

#### UTILITÉ - ÉVALUATION

À nos six sujets, nous avons demandé s'ils trouvaient utile d'évaluer l'oral. Les **sujets S21A et S27A**, les *sujets positifs*, ont répondu, dès la première entrevue, avoir une perception positive de l'évaluation de l'oral. Le **sujet S21A** a dit considérer

l'évaluation de l'oral comme étant importante pour deux raisons. Elle permet à tout le monde d'être au même niveau : « C'est pour que tout le monde soit au même niveau, pour que les gens qui aient des retards puissent savoir où ils en sont pour ne plus être en retard, pour que tout le monde soit au même niveau » et évaluer l'oral oblige les élèves à travailler : « Si on ne l'évalue pas, les gens ne se forceront pas. Parce que la raison pourquoi on évalue, c'est pour que les paresseux travaillent ». Pour ce qui est du deuxième sujet, **S27A**, dès la première entrevue, il a dit que l'évaluation de l'oral était utile puisqu'elle permettait d'avoir des repères : « C'est utile d'évaluer l'oral parce qu'en l'évaluant, tu peux savoir si t'es bon ou pas. Si personne m'évalue, je ne peux pas savoir si je suis correct là-dedans ou pas ».

À la suite de la séquence didactique, lors de la deuxième entrevue, les deux sujets ont maintenu leur point de vue quant à l'utilité de l'oral, mais cette fois en précisant davantage l'utilité d'évaluer. Le **sujet S21A** a précisé que l'évaluation de l'oral permettait de s'améliorer et que cela avait des répercussions positives pour diverses situations futures de la vie. De plus, il a dit que le fait d'être évalué lui procurait un avantage : « L'évaluation, ça permet de mieux nous exprimer que des personnes qui n'ont pas d'évaluations, ça a un avantage dans la vie de tous les jours ». Quant au **sujet S27A**, il a continué de penser qu'évaluer lui fournit des repères et il a ajouté que cela justifiait les apprentissages faits en classe. Pour lui, évaluer permet de faire un retour sur les apprentissages et il a précisé que grâce à l'évaluation, il a pu se rendre compte des apprentissages qu'il a pu faire : « Je me suis rendu compte qu'avant je n'avais rien appris sur l'oral et maintenant je sais que j'ai appris des choses sur l'oral ».

En ce qui concerne les deux *sujets nuancés* (**sujets S2A et S5A**), ils nous ont dit trouver utile d'évaluer l'oral. Le **sujet S2A** a dit qu'il était utile d'évaluer l'oral pour savoir quels apprentissages ont été faits par les élèves : « On doit évaluer l'oral pour savoir si l'élève a bien compris les notions de l'oral et pour savoir comment il les

applique ». Quant au **sujet S5A**, il a dit qu'il était utile d'évaluer l'oral exclusivement pour connaître les points négatifs d'une présentation : « C'est pour savoir ce qu'on a fait de mal. Si on n'est pas évalué, on ne peut pas vraiment comprendre ce qui est mal ». À la deuxième entrevue, le **sujet S2A** a mentionné qu'il était utile d'évaluer l'oral, mais il fallait qu'on l'évalue seulement s'il y a eu un vrai enseignement. La séquence d'enseignement de l'oral lui a permis de comprendre que pour évaluer, il faut avoir enseigné des éléments spécifiques de l'oral : « Il faut avoir eu un enseignement de l'oral pour savoir ce qui est bien et pas dans un oral ». Le **sujet S5A**, a dit, après avoir eu un enseignement de l'oral et après avoir fait de l'évaluation par les pairs, avoir appris qu'il n'y a pas que du négatif dans les oraux, au contraire, il y a aussi toujours du positif. Il ajoute qu'il faut savoir utiliser le positif : « Avec nos points positifs, dans le prochain oral, on va les utiliser pour améliorer nos points négatifs. L'évaluation est utile, car on peut savoir autant nos points faibles que nos points forts pour pouvoir s'améliorer la prochaine fois ».

Finalement, le *sujet négatif S13A* a dit également trouver l'évaluation de l'oral utile, mais seulement à certaines conditions. Pour le **sujet S13A**, il peut être utile d'évaluer l'oral, mais seulement si cela ne se limite pas à la simple réception d'une note : « Avoir juste une note, ça dit pas grand-chose ». Pour ce qui est du **sujet S23A**, il ne croit pas qu'il est utile d'être évalué à l'oral s'il n'est pas au courant de ce qui sera évalué : « Pour que ce soit utile, il faut nous dire avant ce qui est évalué. Moi, on ne m'a jamais vraiment dit sur quoi j'étais évalué ». De plus, il ne croit pas que l'évaluation soit utile si ce sont les autres élèves qui l'évaluent : « Évaluer l'oral avec d'autres élèves, ça sert à rien parce que la plupart du temps, quand un élève ne t'aime pas, il te donne une mauvaise note ». Après que ces deux sujets ont reçu un enseignement de l'oral et qu'ils ont fait de l'évaluation par les pairs, leur perception de l'utilité de l'oral s'est améliorée. En effet, le **sujet S13A** a dit qu'il trouvait maintenant utile d'évaluer l'oral puisque cela ne se limitait plus seulement à recevoir une note. Il s'est fait dire exactement quoi améliorer et quoi consolider lors d'un oral

et il a dit que cela lui serait utile : « Avoir été évalué comme on l'a été, ça nous dit comment faire [un oral], ça peut vraiment nous aider, c'est intéressant. À la place de se présenter tout croche sans être organisé, maintenant on sait comment se tenir, comment parler haut, si on parle trop vite ou trop lent, comment est notre débit, comment regarder tout le monde ». Le **sujet S23A** considère maintenant que: « C'est utile, mais ce n'est pas indispensable ». Il a pu également constater que les élèves étaient en mesure de bien évaluer contrairement à ce qu'il pensait au départ : « Les gens évaluaient bien. Ils remarquaient de bons points, ils disaient des choses justes. Il n'y avait pas de mauvais commentaires ».

Selon Dolz et Schneuwly (1998), évaluer l'oral est en quelque sorte l'aboutissement véritable de la séquence d'enseignement et cela permet de faire des révélations importantes sur les apprentissages effectués. De plus, Garcia-Debanc (1999, p. 200) affirme que « si une évaluation précise et objective est indispensable aux enseignants, elle est également utile aux élèves pour savoir comment progresser ». Les réponses des élèves aux entrevues, surtout celles de la deuxième entrevue, corroborent les dires de ces chercheurs. En effet, il est possible de constater que la perception des élèves face à l'utilité que l'oral soit évalué est en général très positive, surtout après qu'il y a eu enseignement de l'oral et évaluation par les pairs. Pour ce qui est des *sujets positifs* (**sujets S21A et S27A**), le fait d'avoir reçu un enseignement de l'oral et d'avoir fait de l'évaluation par les pairs n'a fait que confirmer leur point de vue et a fait en sorte qu'ils nous ont donné plus de détails et d'exemples pour justifier l'utilité de l'évaluation de l'oral. Pour les deux *sujets nuancés* (**sujets S2A et S5A**), recevoir un enseignement de l'oral et faire de l'évaluation par les pairs a fait en sorte, lors de la deuxième entrevue, de consolider leur point de vue et cela a fait en sorte qu'ils étaient plus certains de l'utilité d'évaluer l'oral. Le **sujet S2A** a pu apprendre qu'il y a toujours du positif dans un oral et le **sujet S5A** a constaté que pour être évalué correctement, il faut que des apprentissages aient été faits. Finalement, les deux *sujets négatifs* (**sujets S13A et S23A**) sont passés d'une perception négative de l'évaluation

de l'oral à une perception beaucoup plus positive. Ils ont pu constater à quoi servait l'évaluation de l'oral. Nous pouvons donc en conclure qu'enseigner l'oral à l'aide de la séquence de Lafontaine (2007) et faire de l'évaluation par les pairs a su consolider le point de vue des élèves face à l'utilité d'évaluer l'oral ou a fait en sorte qu'ils considèrent maintenant utile d'évaluer l'oral.

### CRITÈRES D'ÉVALUATION

Nous avons également questionné nos sujets en ce qui concerne les critères d'évaluation. En effet, nous avons demandé à nos sujets s'il était important pour eux de connaître les critères d'évaluation, s'il était important de se les faire expliquer et s'ils jugeaient important de participer au choix des critères d'évaluation, et ce, avant de se faire évaluer en production orale. Lors de la première entrevue, les *sujets positifs* (**sujets S21A et S27A**) ont tous les deux répondu trouver cela très important de connaître et de se faire expliquer les critères d'évaluation. Les sujets ont cependant dit qu'il n'était pas nécessaire que les élèves participent au choix des éléments qui seront évalués. Le **sujet S21A** a dit : « C'est important de connaître les critères pour s'améliorer ». En ce qui concerne le choix des critères d'évaluation, selon le **sujet S21A**, cela revient à l'enseignant de faire ce choix et non aux élèves : « Je pense que c'est à l'enseignant de choisir, parce qu'on n'en sait pas vraiment beaucoup sur l'oral, les profs savent quoi enseigner, ils suivent des critères qui ont déjà été décidés par des gens ». Pour ce qui est du deuxième sujet, le **sujet S27A**, il a dit qu'il était nécessaire de connaître et de se faire expliquer les critères d'évaluation pour savoir comment se préparer, comment faire un oral : « Si tu ne sais pas sur quoi tu es évalué, tu ne peux pas faire un bon oral. Moi, il faut vraiment que je sache ce que je dois faire ». Pour ce qui est de participer au choix des critères d'évaluation, il croit que c'est à l'enseignant de choisir, mais ce dernier peut demander l'avis des élèves : « Il peut nous demander si l'on pense que c'est bien ». Lors de la seconde entrevue, après que les sujets ont eu un enseignement de l'oral et après qu'ils ont fait de l'évaluation par les pairs, ils ont maintenu leur position quant à l'utilité de connaître et de se faire expliquer les critères

d'évaluation et ils ont dit qu'il était bien qu'ils puissent participer au choix des éléments qui seront évalués. Le **sujet S21A** a dit trouver cela rassurant de connaître les critères d'évaluation : « Au lieu d'être stressé et de ne rien savoir, bien là on savait quoi faire. Avant, quand on faisait un oral, on n'était même pas sûr de comment le prof évaluait. Ça donnait l'impression que le prof mettait une note sans structure, sans rien, selon ce qu'il pensait de nous. Maintenant, en sachant [les critères], on sait sur quoi on doit travailler si on n'a pas une bonne note ». Ce sujet a également mentionné que choisir les critères d'évaluation était important après en avoir fait l'expérience. Il a mentionné que de connaître les critères d'évaluation et de les avoir choisis a fait en sorte de faciliter sa présentation orale : « C'était plus facile parce que je savais ce que je devais avoir dans mon oral et ce que je ne devais pas avoir ». Il a également mentionné que de connaître tous les éléments d'évaluation faisait en sorte de lui demander plus d'efforts : « Il fallait que je me concentre en avant pour avoir tous les éléments et pour avoir un bon oral, pour avoir tous les points ». Finalement, il a mentionné que c'était bien de pouvoir choisir les critères d'évaluation puisque cela permettait de se sentir impliqué.

Pour ce qui est des *sujets nuancés* (**S2A et S5A**), ils ont répondu, à la première entrevue, trouver important de connaître et de se faire expliquer les critères d'évaluation et ils ont dit que c'est à l'enseignant de choisir les critères d'évaluation. Le **sujet S2A** a dit trouver important de se faire expliquer les critères d'évaluation : « Ça peut conseiller l'élève, ça peut l'aider au lieu de faire n'importe quoi ». Il a également mentionné que le choix des critères d'évaluation devait être fait par l'enseignant : « Je pense que c'est à l'enseignant de le faire, c'est lui qui s'y connaît le mieux ». Le **sujet S5A** a dit que se faire expliquer les critères d'évaluation peut aider : « Ça nous aide, on peut savoir ce qu'on doit vraiment faire, sinon on peut être mélangé ». Il a dit ne jamais s'être fait expliquer les critères d'évaluation par le passé. De plus, il croit que le choix des critères d'évaluation devrait être fait par l'enseignant : « Ce serait mieux que ce soit le prof même si des fois des élèves ont de



bonnes idées ». À la seconde entrevue, les élèves ont dit, encore une fois, trouver important de connaître les critères d'évaluation et de se les faire expliquer. Le **sujet S2A** a dit : « C'est important pour moi de me faire expliquer les critères parce que tu peux savoir sur quoi tu vas être évalué. Quand tu sais sur quoi tu es évalué, tu sais quoi travailler. Moi, je n'avais pas une bonne posture dans mon premier oral et j'ai travaillé sur ma posture parce que je savais que j'allais être évalué sur ça ». Le **sujet S5A** a dit croire qu'il est nécessaire de se faire expliquer les critères d'évaluation puisque sans explications, il est impossible de s'améliorer selon lui : « C'est important de se faire expliquer les critères parce qu'avant le cours, je ne savais pas c'était quoi un débit trop vite. Si quelqu'un m'avait dit ça dans un commentaire, je ne l'aurais pas compris. Il faut se faire expliquer pour comprendre ». Pour ce qui est de l'importance de participer au choix des critères d'évaluation, le **sujet S5A** a dit trouver cela important, mais beaucoup plus stressant : « Maintenant que je sais sur quoi je serai évalué et que je peux choisir, ça me stress plus ».

Pour ce qui est des *sujets négatifs*, **sujets S13A et S23A**, ils ont dit trouver cela utile de connaître les critères d'évaluation et de se les faire expliquer, mais pour eux, c'est à l'enseignant de déterminer les éléments qui seront évalués. Le **sujet S13A** a dit qu'il est important de se faire expliquer les critères d'évaluation puisque souvent, lorsqu'il a fait des oraux, il ne savait pas vraiment sur quoi il était évalué : « C'était jamais précis et souvent, tu oublies comment faire et quoi faire ». Pour ce qui est de choisir les critères d'évaluation, cela doit être fait exclusivement par l'enseignant et non par les élèves : « C'est à l'enseignant de choisir, c'est lui qui sait ce qu'on est supposé savoir faire à cet âge-là, c'est lui qui est supposé nous enseigner ». Pour le **sujet S23A**, se faire expliquer les éléments d'évaluation est nécessaire : « On peut savoir sur quoi on est évalué. On peut avoir tous les critères dans son oral. Après, on peut savoir dans quoi on excelle, on peut savoir quoi améliorer ». Pour ce qui est de choisir les critères d'évaluation, il a dit que cela devait être fait par l'enseignant : « Je crois bien que ce doit être l'enseignant. Il sait ce qu'on doit apprendre. Choisir des



points à évaluer, ce n'est pas trop évident. Je ne pense pas que ce soit nécessaire qu'on choisisse nos points d'évaluation ».

Lors de la deuxième entrevue, les sujets ont conservé leur point de vue quant à l'importance de connaître les critères d'évaluation et de se les faire expliquer. Ils ont changé d'idée en ce qui concerne la possibilité de choisir les critères d'évaluation. Le **sujet S13A** a dit que le fait de s'être fait expliquer les critères d'évaluation évite de faire une mauvaise production orale : « C'est important d'expliquer les critères d'évaluation parce que des fois on ne sait pas ce qui va être évalué. On fait à notre manière et au fond, on n'est pas du tout dans la grille d'évaluation, on est complètement opposé et là, on a une note ou un résultat moins bon qu'on s'attendait ». En ce qui concerne l'importance de participer au choix des éléments qui sont évalués, ce sujet a dit avoir apprécié l'expérience de choisir les critères : « C'était bon, c'était bien, j'ai aimé ça. Ça nous aidait à mieux savoir quoi améliorer, sur quoi on devait se préparer. C'est bon que les élèves puissent choisir ». Pour ce qui est du **sujet S23A**, il a dit qu'après s'être fait expliquer les critères d'évaluation, il comprenait vraiment sur quoi il était évalué et il pouvait travailler ces éléments : « J'ai trouvé que c'était important parce qu'on pouvait comprendre vraiment les points et avec ça, on pouvait essayer de gagner le maximum de points possible en travaillant, en améliorant les points qui sont nos faiblesses ». Il a également dit avoir beaucoup apprécié de pouvoir choisir les critères d'évaluation et il a dit qu'il était bien d'impliquer les élèves : « Ça nous donne un peu de choix, ça permet de prendre l'opinion des élèves ».

Il est possible de constater que pour ce qui est de l'importance de connaître les critères d'évaluation et de se les faire expliquer, les élèves étaient tous d'accord sur ce point. Après qu'il y a eu enseignement de l'oral et évaluation par les pairs, les élèves ont tous maintenu leur point de vue positif et ont été encore plus précis dans leurs réponses. Selon les élèves, puisque ils connaissaient les critères d'évaluation et que

ces derniers leur avaient été expliqués, cela a permis de mieux savoir comment se préparer à faire un oral. Selon eux, cela les a aidés. Deux élèves (**sujets S2A et S5A**) ont cependant relevé que de connaître les critères d'évaluation était un peu plus stressant. Selon Dolz et Schneuwly (1998) et Lafontaine (2001 et 2007), il est nécessaire que les élèves connaissent et se fassent expliquer les critères d'évaluation. Il s'agit d'une étape essentielle au processus d'apprentissage de l'oral. Pour Dolz et Schneuwly (1998, p. 96), « il faut que les élèves saisissent d'emblée l'importance [des] contenus et sachent sur lesquels ils vont travailler ». Pour Berset Fougereand (1991), faire connaître aux élèves les critères d'évaluation et les leur expliquer leur permet d'être évalués de façon équitable puisqu'ils savent sur quoi ils seront évalués et ils ont des points de repère pour se préparer. De plus, elle affirme que cela permet aux élèves de savoir sur quoi faire porter leurs efforts et ils peuvent ainsi demander de l'aide au besoin.

Pour ce qui est de choisir les critères d'évaluation d'une présentation orale, tous les élèves, lors de la première entrevue, ne voyaient pas la nécessité de participer et croyaient que cela revenait à l'enseignant, entre autres parce qu'il est plus qualifié et que c'est son rôle de choisir ce que les élèves doivent apprendre et sur quoi ils doivent être évalués. Ce point de vue a complètement changé chez tous les sujets une fois qu'ils ont eu la possibilité de participer au choix des critères d'évaluation. Les élèves ont tous dit que cela les avait aidés, qu'ils se sentaient plus impliqués et que c'était plus motivant. Cela va dans le même sens que les propos de Laurier, Tousignant et Morissette (2005) sur l'importance de planifier l'évaluation en groupe. Cela a deux impacts importants, un premier sur la présentation orale même de l'élève et un second impact sur l'évaluation. En effet, selon Messier (2004), le fait de déterminer les éléments qui seront évalués, c'est-à-dire les objectifs d'apprentissage, permet aux élèves de prendre en charge leurs apprentissages. De plus, le fait de collaborer à l'élaboration des critères d'évaluation permet aux élèves de mieux connaître les attentes et cela leur permet d'être en mesure d'évaluer plus

adéquatement. Cela fournit également aux élèves de meilleurs outils pour justifier de façon constructive l'évaluation qu'ils feront du travail des autres élèves (Durand et Chouinard, 2006).

### ÊTRE AIDÉ PAR UN PAIR

Lors des deux entrevues, nous avons questionné les élèves sur l'utilité d'être aidé par un pair lors de la préparation d'une production orale. À la première entrevue, les *sujets positifs* ont dit trouver cela utile. Le **sujet S21A** a dit « C'est utile pour connaître l'opinion des autres, pour savoir s'ils trouvent ça ennuyant ou intéressant. Ça permet de savoir si on répond à la question, si tout est cohérent. Ça pourrait nous aider à être moins gêné parce qu'on le fait avec quelqu'un ». Pour le **sujet S27A**, il est beaucoup plus avantageux d'être aidé par un pair que par l'enseignant : « Si un enseignant dit à un élève de parler plus fort et lui donne un exemple, ce ne sera pas comme moi. Moi, j'ai déjà été dans la même situation que l'élève et je peux lui dire que moi aussi ça m'est arrivé, mais le professeur, ce n'est pas pareil, il ne peut pas vraiment dire la même chose ». Pour ce sujet, être aidé par un pair est mieux que par un enseignant puisque le pair est plus près du contexte de vie de l'élève que l'enseignant et il est donc plus facile pour le pair de conseiller l'élève, de lui faire part de bons exemples qu'il pourra comprendre.

Une fois que la séquence d'enseignement a été réalisée en classe et qu'il y a eu évaluation par les pairs, les deux sujets ont maintenu leur point de vue quant à l'utilité d'être aidé par un pair. Selon le **sujet S21A**, en plus d'être un bon moyen pour savoir ce qui doit être travaillé pour la production orale sommative, être aidé par un pair a eu des impacts positifs sur sa présentation orale sommative : « Ça eu un impact. On m'avait dit qu'il fallait que j'aille moins vite. Je l'ai fait pendant mon oral. Là, je sais que je dois aller à une bonne vitesse. Les gens peuvent me comprendre mieux quand je parle ». Pour le **sujet S27A**, être aidé par un pair a pris tout son sens lors de la pratique, juste avant la présentation finale, puisque cela lui a permis de connaître ses

faiblesses et de les travailler : « On s'est rendu compte qu'on avait presque tous les mêmes faiblesses. On a pu s'aider entre nous ».

En ce qui concerne les *sujets nuancés* (**S2A** et **S5A**), lors de la première entrevue, ils ont eu une perception positive en ce qui concerne l'utilité d'être aidé par un pair lors de la préparation d'une production orale. Le **sujet S2A** a dit que cela peut l'aider à s'améliorer : « Si tu te pratiques devant eux, ils peuvent te dire quoi améliorer, comment attirer l'attention ». Pour ce qui est du **sujet S5A**, il a dit que se faire aider par un pair permet de savoir de quoi il est capable : « Si tu es gêné, quelqu'un peut t'aider à savoir de quoi tu es capable. Tu n'es plus tout seul ».

Lors de la deuxième entrevue, le **sujet S2A** a maintenu son point de vue sur l'utilité d'être aidé par un pair lors de la préparation d'une production orale : « Tu te fais dire tes forces et tes faiblesses et la prochaine fois, tu vas travailler ça. Ça va être des faiblesses en moins ». Il ajoute cette fois que les élèves sont des sources fiables : « C'est une source fiable, tu peux l'écouter, lui aussi il est dans la même situation que toi ». Pour ce qui est du **sujet S5A**, il a également maintenu son point de vue en précisant que cela permettait de s'améliorer : « Ça aide que les autres te disent qu'est-ce que tu peux améliorer. En avant de la classe, tu sais quoi améliorer ».

Finalement, pour ce qui est des *sujets négatifs*, les **sujets S13A** et **S23A** ont eu deux points de vue différents. Le **sujet S13A** a dit ne pas croire qu'il peut être utile d'être aidé par ses pairs lors de la préparation d'une production orale. Ce sujet croit que les élèves doivent se débrouiller seuls : « Il me semble qu'on est supposé être capable de se débrouiller seul. C'est supposé être facile quand on te demande un oral. C'est sûr qu'on peut avoir recours à l'aide, mais il y en a toujours qui exagèrent et qui font faire leur oral par d'autres, genre leurs parents. Puis là, ils ont rien appris ». Pour ce qui est du **sujet S23A**, celui-ci a dit croire qu'il peut être utile d'être aidé par ses

pairs : « Ça peut être utile, les élèves peuvent remarquer nos points forts et nos points faibles. Ça peut aider ».

Lors de la deuxième entrevue, après que les sujets ont évalué leurs pairs, ils trouvaient tous les deux utile d'être aidés par les pairs. En effet, le **sujet S13A** a dit qu'après avoir vécu une expérience d'évaluation par les pairs, son opinion a changé : « C'est utile d'être aidé. Être en équipe pour pratiquer, ça nous aidait pour nous améliorer, ce qu'on pouvait améliorer, on s'entraidait. Il y avait des mots qu'on ne comprenait pas, des mots qui se disaient mal, on se corrigeait, on se disait comment on était. En plus, on a tous le même âge, c'est mieux ». Pour ce qui est du **sujet S23A**, ce dernier a gardé le même point de vue : « C'est utile, c'est plus utile avec les élèves, en groupe ».

Les entrevues nous ont permis de constater que pour ce qui est des mots clés « être aidé par un pair », à la première entrevue, cinq élèves avaient un point de vue positif et ces cinq sujets, après avoir été aidés par des pairs, ont gardé leur point de vue positif lors de la deuxième entrevue. Pour ce qui est du seul sujet ayant un point de vue négatif, le fait d'avoir également été aidé par des pairs a complètement changé son point de vue et il a dit avoir maintenant un point de vue positif. Ce constat corrobore les dires de Doré, Michaud et Mukarugagi (2002, p. 17) qui affirment qu'être aidé par un pair « permet aux élèves de se référer aux idées des autres, de consulter sans peur un camarade [...], d'échanger avec les pairs sur les stratégies utilisées pour résoudre un problème ». Selon Doré, Michaud et Mukarugagi (2002, p. 17), être aidé par un pair joue également « un rôle de renforcement et de ressourcement pour les élèves. [Ils] apprennent aussi à développer [leur] esprit critique et à l'utiliser de façon constructive ». Lafortune et Dubé (2004) soutiennent aussi que le fait d'être aidé par un pair contribue au développement métacognitif d'un individu. Finalement, les différents propos des sujets nous permettent de constater qu'ils corroborent les écrits de Topping (2005) en ce qui concerne son modèle

d'enseignement par les pairs. En effet, les sujets ont dit que de s'être fait dire quoi améliorer les avait aidés. Selon Topping (2005), ce que l'aidé n'aurait pu faire seul, il peut maintenant l'apprendre et le comprendre grâce à l'aide que lui procure l'aidant. Grâce à l'aidant, l'aidé peut maintenant mieux comprendre les contenus. Ces différentes raisons que nous venons d'énumérer pourraient expliquer le point de vue positif des sujets après qu'ils ont eu la possibilité d'être aidés par leurs pairs pour préparer une production orale.

### AIDER UN PAIR

Nous avons également questionné tous nos sujets sur l'utilité d'aider un pair lors de la préparation d'une production orale. Nos deux *sujets positifs*, **sujets S21A et S27A**, ont dit que cela était très utile. Pour le **sujet S21A**, aider un pair serait même plus utile que d'être aidé par ce dernier : « C'est plus utile d'aider quelqu'un. Quand on aide quelqu'un, ça permet de voir ce que quelqu'un a fait de bien et de mal, c'est comme une révision de qu'est-ce qu'on devrait faire ou pas faire, ça permet de voir ce qui est bien pas rapport à ce que nous on fait ». Pour le **sujet S27A**, il est utile d'aider un pair parce qu'en échange ce dernier peut également l'aider : « Si y'en a qui ont une difficulté à propos de quelque chose et que toi t'es à l'aise avec ça, tu peux aider et ça peut être le contraire aussi. La personne peut être plus à l'aise avec quelque chose et t'aider ».

Lors de la deuxième entrevue, le **sujet S21A** a continué de croire qu'il est plus utile d'aider un pair que de se faire aider puisqu'en observant et en commentant, il est possible d'apprendre : « On voit ce que les autres font comme fautes et on voit ce qui se passe pendant leur oral et on fait attention à ça. Aussi, en regardant un oral, on peut se rappeler de la structure qu'il faut avoir et on s'en rappelle à long terme ». Pour le **sujet S27A**, aider les autres l'aide énormément pour ses propres oraux : « Ça aide parce que si une personne fait une erreur, je vais essayer de ne pas la faire. Quand on est en avant, on n'est pas toujours conscient des erreurs qu'on fait. En voyant des

gens qui font des erreurs, on se questionne et on se concentre pour ne pas faire leurs erreurs ».

Les deux *sujets nuancés* ont tous les deux dit qu'il était utile d'aider un pair lors de la préparation d'une production orale à la première entrevue. Pour le **sujet S2A**, il est possible d'apprendre des autres : « S'il a des points forts, je peux apprendre de lui. S'il a des points faibles, je lui dis et il les corrige. Genre lui dire comment les corriger aussi ». Le **sujet S5A** a un point de vue similaire au **sujet S2A** : « Ça dépend du sujet, si je ne connais pas le sujet, non. Mais je peux aider une personne en lui disant de regarder les personnes, de parler moins vite parce que souvent on ne se rend pas compte de ce qu'on fait. Si quelqu'un te dit quoi améliorer, tu as l'opportunité de montrer de quoi tu es capable ». Lors de la deuxième entrevue, après que les élèves ont fait de l'évaluation par les pairs, les deux sujets ont maintenu leur point de vue positif. Le **sujet S5A** a ajouté : « Ce que tu ne dis pas aux élèves d'améliorer, ils vont penser qu'ils sont bons alors il faut leur dire ».

En ce qui concerne les deux *sujets négatifs*, le **sujet S13A** avait un point de vue plutôt nuancé en ce qui concerne l'utilité d'aider un pair tandis que le **sujet S23A** croyait que c'était utile. En effet, le **sujet S13A** a dit : « Ça pourrait être utile, mais j'ai peur que les gens en profitent pour se faire aider, mais qu'ils ne t'aident pas. Il y a toujours des gens sérieux qui aident et d'autres qui n'aident pas. C'est bon de te faire aider, mais des fois quand les gens t'aident, ça ne t'aide pas vraiment, ce n'est pas efficace ». Le **sujet S23A** a quant à lui répondu qu'il peut être utile d'aider un pair : « C'est utile, je peux remarquer les points qui sont à améliorer et on peut faire comme le prof ».

Lors de la deuxième entrevue, les deux sujets avaient un point de vue positif en ce qui concerne l'utilité d'aider un pair lors de la préparation d'une production orale. Le **sujet S13A** qui avait exprimé une position nuancée a dit maintenant trouver cela utile.

Il a dit qu'aider les autres lui permettait de s'améliorer : « Quand on est dans le champ ou qu'on ne sait plus où on en est, on peut toujours se rappeler ce que les autres ont fait. Ça aide beaucoup. Aider une personne ça m'aide à m'améliorer. Je peux remarquer les erreurs que je n'avais pas vues moi-même. Ça peut me faire penser à ce que moi j'ai fait en voyant les autres. En aidant les autres, je remarque plus les erreurs et je fais plus attention ». Le **sujet S23A** a gardé le même point de vue. Selon lui, aider un pair permet de faire des apprentissages : « Même si on me dit des choses, je ne peux pas tout comprendre alors que quand je vois quelqu'un faire la même erreur, je réalise vraiment c'est quoi le problème ».

Pour ce qui est des mots clés « aider un pair », dès le départ, cinq des six sujets avaient un point de vue positif qu'ils ont maintenu après avoir aidé leurs pairs. Le dernier sujet a changé son point de vue neutre pour un point de vue positif après avoir aidé ses pairs. Selon ce que les élèves nous ont répondu, aider un pair, les évaluer, permet l'entraide. Ce constat confirme les propos de Laurier, Tousignant et Morissette (2005, p. 37) qui soutiennent que « l'évaluation est une démarche collective. De la même manière que l'apprentissage est un processus qui se nourrit des échanges à l'intérieur du groupe, l'évaluation devrait aussi faire appel au groupe ». Les sujets ont également dit, lors des entrevues, pour justifier leur point de vue positif, qu'aider leurs pairs permet d'apprendre d'eux. Durand et Chouinard (2006) arrivent au même constat en disant qu'aider ses pairs permet d'améliorer les performances lors du processus d'apprentissage et que les élèves peuvent apprendre davantage. De plus, le **sujet S23A** a dit qu'en aidant un pair, c'est comme s'il jouait le rôle de l'enseignant et qu'il pouvait s'améliorer. Black et Harrison (2001, dans Durand et Chouinard, 2006, p.244) ont les mêmes propos en affirmant que cela « favorise l'apprentissage des élèves lorsqu'ils prennent le rôle de l'enseignant ». Finalement, nous pouvons constater que les sujets disent qu'aider un pair permet de faire davantage d'apprentissages et est beaucoup plus utile que de se faire aider. Cela confirme les propos de Topping (2005) qui dit que l'aidant a souvent plus de



répercussions que la personne aidée. En effet, pour être en mesure d'aider un pair, l'aidant doit comprendre ce qui fait défaut dans l'oral, donc il doit tout d'abord prendre conscience de cela et se l'approprier. En venant en aide à l'aidé, l'aidant travaille sur les contenus et sur ses stratégies cognitives et socio-affectives, il doit formuler dans un langage clair ce qui doit être amélioré et pour cela il doit le comprendre, ce qui fait que l'élève fait des apprentissages en aidant un pair. Cela a un impact sur la motivation, sur l'estime de soi, sur la métacognition et sur l'autorégulation. Les dires des élèves corroborent donc les propos de Topping (2005).

### AUDITOIRE ACTIF

Nous avons questionné les élèves à savoir s'ils considéraient important que l'auditoire soit actif pendant les présentations orales. Les *sujets positifs* nous ont répondu, lors de la première entrevue, qu'ils croyaient important que les élèves de la classe puissent être actifs pendant les présentations orales. Selon le **sujet S21A**, il est important que les élèves soient actifs, mais seulement en posant des questions : « Il faut pouvoir poser des questions ». Pour le **sujet S27A**, il est important de connaître l'avis des autres élèves, s'ils écoutent seulement, ce n'est pas suffisant: « C'est important de connaître leur avis ».

Lors de la deuxième entrevue, les élèves ont été en mesure de développer davantage leur point de vue sur l'importance que l'auditoire soit actif pendant les présentations orales. Pour le **sujet S21A**, les élèves doivent être actifs et il n'est plus nécessaire de se limiter seulement aux questions, il doit y avoir également des commentaires. Pour ce sujet, il est important que les élèves soient actifs puisque cela lui permet de savoir ce qu'ils pensent de son oral :

« C'est mieux que les gens soient actifs. Avant, on ne savait pas si les gens comprenaient ou pas notre oral. Quand les gens lèvent la main et posent des questions, c'est-à-dire qu'ils ont entendu et compris quelque chose, puis ils nous le demandent, bien on est motivé à continuer. Pour moi, quand tu es en

avant et que les gens ne sont pas actifs, c'est déprimant. On sait pas qu'est-ce que les gens pensent de nous, on se fait une idée de même ».

Pour le **sujet S27A**, après que les élèves ont été actifs pendant sa présentation orale, cela lui a fait réaliser que c'était beaucoup plus dynamique et encourageant : « C'est plate aller en avant faire ton oral si personne te parle. Si les gens te posent des questions, ça veut dire qu'ils sont intéressés, ça t'encourage ».

Les *sujets nuancés* ont donné deux réponses différentes lors de la première entrevue. Le **sujet S2A** a dit que le fait que les élèves soient actifs peut l'encourager : « Si les élèves posent des questions, c'est qu'ils ont écouté ou qu'ils ne comprennent pas. Ça va m'encourager, c'est que j'ai attiré leur attention. S'ils prennent des notes, c'est que je leur ai appris quelque chose ». Pour ce qui est du **sujet S5A**, il ne croit pas que cela soit utile que les élèves soient actifs pendant sa présentation orale s'ils lui posent des questions. Au contraire, il croit que si un élève pose une question, il ne pourra pas répondre en raison du stress et il croit aussi que cela peut faire perdre des points : « Quand quelqu'un te pose une question et que tu es stressé, tu ne peux pas bien répondre. Tu ne sais pas vraiment quoi répondre même si tu connais la réponse parce que tu es stressé. En plus, ça peut enlever des points ». Ce sujet croit cependant qu'un commentaire serait plus efficace qu'une question : « Un commentaire ce serait mieux parce que la prochaine fois je saurais quoi améliorer. C'est important le point de vue des gens ». Le **sujet S5A** a donc un point de vue nuancé. Il croit que ce n'est pas une bonne chose que les élèves posent des questions, mais il juge important de connaître le point de vue des élèves sur sa présentation orale.

Lors de la deuxième entrevue, le **sujet S2A** a maintenu son point de vue. Il ajoute qu'il y a une très grande différence entre un oral pendant lequel les élèves sont actifs et un oral pendant lequel les élèves sont inactifs : « Au premier oral, [les élèves] n'avaient pas l'air intéressés. Dans le deuxième oral, ils avaient l'air intéressés. Ils me

donnaient des commentaires sur ma présentation, ça veut dire qu'ils écoutaient, qu'ils avaient bien suivi ». Pour ce qui est du **sujet S5A**, ce dernier a changé d'idée après avoir fait de l'évaluation par les pairs. En effet, il a dit qu'il est important que les élèves soient actifs, même en posant des questions puisqu'il a l'impression que les gens sont intéressés :

« Avant, je me disais que comme on est déjà stressé, si quelqu'un te pose des questions que tu ne connais pas la réponse, ça va te stresser encore plus. Maintenant, je me rends compte que si les gens font juste te regarder et qu'ils te montrent qu'ils veulent juste que tu finisses par leur regard, bien ça va être plate pour toi. Ça ne va pas vraiment t'encourager, tu vas juste te sentir comme s'il fallait que tu finisses. C'est important que les gens fassent quelque chose ».

Finalement, en ce qui concerne les *sujets négatifs*, le **sujet S13A** a dit préférer que les élèves ne soient pas actifs pendant les présentations. En effet, selon lui, les élèves ne posent pas des questions adéquates ou pertinentes : « Des fois, les élèves posent des questions qui n'ont pas de sens. On parle d'un sujet et les élèves posent des questions hors sujet ou des questions sur ce que tu viens juste de dire. Les élèves posent des questions souvent trop éloignées du sujet, même toi en ayant fait une bonne recherche tu ne peux pas y répondre. Les élèves devraient avoir une liste de questions à la place d'inventer n'importe quelle question ». Pour ce qui est du **sujet S23A**, il a dit préférer que les élèves soient actifs :

« Je préfère que les élèves soient actifs. Comme ça, on peut prouver qu'on connaît notre sujet. Si on a des questions, on est supposé pouvoir leur répondre parce qu'on connaît vraiment notre sujet, puis quand ils nous disent nos points forts et nos points faibles, ça nous aide parce que c'est constructif. Ça nous fait savoir qu'est-ce qu'on doit améliorer ».

Lors de la deuxième entrevue, le **sujet S13A** a complètement changé de point de vue sur l'importance pour l'auditoire d'être actif pendant les présentations orales. Le **sujet S13A** a dit préférer que les élèves évaluent et soient actifs : « C'est mieux la

façon qu'on a fait. Avant, tout le monde était là et faisait juste regarder. Maintenant, tout le monde écoute. Ils sont plus amener à t'écouter, à regarder ce qui se passe. Quand les gens font juste regarder un oral, ils n'ont rien à faire. Quand on peut participer à l'évaluation, tout le monde regarde. Ça nous permet de nous améliorer, on comprend mieux parce qu'on porte plus attention ». Pour ce qui est du **sujet S23A**, il a dit vraiment apprécier que l'auditoire soit actif. Il a dit avoir l'impression d'être plus libre : « Maintenant, on peut dire notre opinion, c'est plus de liberté. Moi, j'ai remarqué qu'une personne avait donné de fausses informations dans son oral, personne avait remarqué et moi je l'ai vu, je l'ai dit ».

Lors de la première entrevue, quatre des six sujets considéraient important que l'auditoire soit actif pendant les présentations orales et ils ont continué de le penser lors de la seconde entrevue, après qu'ils ont pu être eux-mêmes actifs pendant les présentations orales. Pour ce qui est des deux sujets qui ne considéraient pas important que l'auditoire soit actif pendant les présentations orales, ils ont tous les deux changé d'avis et ils croient maintenant que cela est important. Les propos recueillis lors des entrevues corroborent ce qu'affirment plusieurs auteurs dont Lafontaine (2007, p. 34) qui dit qu'« il faut faire participer les élèves et l'auditoire à l'évaluation de l'oral ». Selon elle, il faut garder les élèves actifs et leur attribuer des rôles. De plus, selon Miyata (2004, p. 114), il est très important que les élèves soient actifs puisque « le locuteur a besoin d'entrer en contact avec son auditoire, de voir les yeux des gens et d'entendre leurs réactions ». Quatre des sujets (**S21A, S27A, S2A et S5A**) ont d'ailleurs mentionné que le fait que les élèves aient commenté les productions orales les a encouragés. Ils ont dit apprécier que les gens fassent plus que les écouter. Selon eux, quand les élèves participent à l'évaluation, ils ont plus tendance à écouter. Cela corrobore les propos de Durand et Chouinard (2006, p. 210) qui affirment que « plusieurs modalités de participation de l'élève peuvent être mises en place pour éviter que celui-ci ne soit qu'un simple figurant ». Selon eux, il existe plusieurs façons de susciter la participation des élèves dans le processus d'évaluation.

Également, selon Berset Fougerand (1991), les élèves doivent être actifs puisque les rétroactions sont primordiales lors d'évaluations en communication orale. C'est exactement ce que nous a dit le **sujet S23A** : « ... quand ils nous disent nos points forts et nos points faibles, ça nous aide parce que c'est constructif. Ça nous fait savoir qu'est-ce qu'on doit améliorer ». Finalement, selon Doré, Michaud et Mukarugagi (2002), l'interaction créée par les commentaires aide à améliorer les apprentissages de l'élève. C'est ce que le **sujet S23A** a dit en entrevue : « Quand on peut participer à l'évaluation, tout le monde regarde. Ça nous permet de nous améliorer, on comprend mieux parce qu'on porte plus attention ». Les différents propos que nous avons pu recueillir lors des entrevues corroborent ce qui a été dit par les chercheurs sur le sujet.

#### AUTOÉVALUATION

Nous avons également questionné les élèves pour savoir si le fait de commenter ou d'évaluer sa propre production orale devant un groupe aide à améliorer ses compétences en production orale. Les *sujets positifs* ont tous les deux dit que cela était important et que cela aidait. Le **sujet S21A** a dit que cela améliorerait les compétences en production orale, mais n'a pas su justifier en quoi. Il a simplement dit qu'il était capable de reconnaître les erreurs qu'il faisait et qu'il pouvait les identifier : « On sait dans un oral où on a eu des problèmes parce qu'on hésite, on peut le dire ». Pour le **sujet S27A**, faire une autoévaluation aide à savoir quoi améliorer : « Par exemple, tu peux dire que tu n'as pas parlé assez fort et à cause de ça tu n'as pas attiré l'attention. La prochaine fois, il faut que tu te concentres sur ça. C'est important ».

Lors de la deuxième entrevue, le **sujet S21A** a été davantage en mesure de dire pourquoi cela améliorerait les compétences en production orale. En effet, il a donné un exemple et a dit que s'autoévaluer redonne confiance aux gens :

« Ça permet de voir la différence entre ce que nous on remarque et ce que les autres remarquent. Des fois c'était pareil et des fois c'était pas pareil. Moi j'ai dit, si je m'en souviens bien, que j'étais stressé et les gens m'ont dit le contraire. On voit que c'est juste nous qui pense ça et pas les autres, ils ne voient pas ça. On n'a pas besoin de stresser pour ça, c'est juste en dedans de nous. On sait que pour le prochain oral, on n'a pas besoin de penser à ça. Ça évite d'oublier des choses de ne pas penser juste au stress. Ça redonne confiance aux gens ».

Le **sujet S27A** a maintenu le même point de vue : « Quand je faisais un oral, je pouvais remarquer mes erreurs. C'était bon de pouvoir donner son avis sur son oral. Je pouvais le comparer avec ce que les autres pensaient de moi après mon oral ».

Pour ce qui est des *sujets nuancés*, le **sujet S2A** a dit qu'il ne sait pas comment faire et le **sujet S5A** a plutôt donné une réponse nuancée. Le **sujet S2A** a dit qu'il ne sait pas comment faire une autoévaluation et que, selon lui, il ne peut pas voir par lui-même ses forces et ses faiblesses : « Je ne saurais même pas comment faire ça. Je préfère qu'on me le dise que de le dire. Je ne peux pas voir seul mes points forts et mes points faibles ». Pour ce qui est du **sujet S5A**, il a dit que l'autoévaluation a de bons côtés, mais que cela peut aussi stresser la personne :

« Ça aide, mais en même temps non. Ça peut stresser quelqu'un, mais en même temps c'est bon, on peut aussi voir nos forces et nos faiblesses. La prochaine fois, on fera mieux. Quand on va en avant, on est toujours un peu stressé. Les commentaires des autres ça peut aider. On ne pense pas toujours correct, les autres peuvent te dire des choses et là tu sais vraiment ce qui en est ».

Lors de la deuxième entrevue, après que les élèves ont fait de l'évaluation par les pairs, les deux sujets ont dit que l'autoévaluation aidait à améliorer les présentations orales. Le **sujet S2A** a dit que cela était positif, mais il se demandait si cela était efficace auprès de tous les élèves : « On devrait continuer de faire de l'autoévaluation. Tu peux te dire si ton estime de soi est bonne. C'est quelque chose de positif, mais je

ne sais pas si c'est toujours crédible. Si la personne est trop stressée, elle va peut-être dire n'importe quoi ». Pour le **sujet S5A**, il a répondu que l'autoévaluation aidait à améliorer les oraux : « C'est bon parce que si tu penses que tu étais poche et qu'on te dit non, bien tu sais que tu peux améliorer des affaires et que tu en as amélioré ». Il a également dit que cela permettait d'en apprendre davantage sur son oral ainsi que sur ce qu'il en pensait lui-même : « C'est mieux que de juste en rester là, parce qu'après un oral, tu demandes toujours à quelqu'un si tu es bon, mais là tu peux dire ce que toi tu en penses. Tu peux aussi savoir tout de suite ce qui en est de ton oral ».

Pour ce qui est des deux *sujets négatifs*, leur point de vue était différent. Le **sujet S13A** croit que le fait de commenter ou d'évaluer sa propre production orale devant un groupe aide à améliorer ses compétences en production orale : « Ce serait pertinent parce que quand tu finis ta présentation orale, les gens te regardent et tu peux voir qu'est-ce qu'ils font, comme leur yeux qui font "elle n'a pas rapport" ou "oui, ça c'est intéressant". Ça peut t'aider à t'améliorer en disant comment tu trouves ta présentation. Ça peut t'aider en t'avouant toi-même la vérité de comment tu t'es trouvé ». Pour ce qui est du **sujet S23A**, ce dernier est plutôt nuancé dans ses propos : « Commenter sa présentation ça aide plus ou moins. Je ne sais pas trop. Je n'arrive pas à trouver une utilité. D'un côté, si on dit comment a été notre présentation, les élèves peuvent voir qu'on a remarqué nos points faibles. Des fois ont dit quelque chose et en réalité, aux oreilles du monde, ce n'est pas vrai du tout ».

Lors de la seconde entrevue, les deux sujets ont changé de point de vue après avoir eux-mêmes commenté leur propre production orale. Le **sujet S13A** a dit que cela était utile, mais ses propos étaient plus nuancés que pendant la première entrevue : « C'est bon, mais en même temps, on n'est pas conscient, [l'oral] s'est passé tellement vite. Quand le prof te demande comment tu as trouvé ta présentation orale, tu ne t'en rappelles plus. Après tu fais "oh". On est tellement stressé. Mais dans le fond, ça peut être utile. Ça nous permet de savoir comment on s'est trouvé pendant l'oral ». En ce

qui concerne le **sujet S23A**, après s'être autoévalué, ce sujet a réalisé que cela pouvait l'aider : « Ça aide. Moi, ça me déstresse beaucoup. Après une présentation orale, je suis stressé encore, juste de dire un commentaire sur mon oral, ça me déstresse beaucoup. En même temps, grâce aux évaluateurs, on peut connaître nos faiblesses, on peut savoir ce qu'on a remarqué, ce qu'on a fait de bien et de moins bien ».

Les entrevues que nous avons réalisées avec nos six sujets nous ont permis de constater que les points de vue étaient diversifiés avant que les élèves aient la possibilité de s'autoévaluer. En effet, trois sujets avaient un point de vue positif, deux avaient un point de vue nuancé et un sujet avec un point de vue négatif. Lors de la seconde entrevue, après que les élèves ont eu la possibilité de s'autoévaluer, le point de vue de tous les sujets était positif. Un seul sujet (**S13A**) a cependant dit s'interroger sur les conséquences du stress sur l'autoévaluation, ce ne fut pas le cas des cinq autres sujets. Les propos obtenus lors des entrevues corroborent les propos de Durand et Chouinard (2006) qui affirment que le fait de faire une autoévaluation de sa propre production orale fait prendre conscience aux élèves de leurs forces et de leurs faiblesses afin qu'ils s'améliorent. Les propos des élèves confirment également ce que Doré, Michaud et Mukarugagi (2002) affirment sur l'autoévaluation. Ces dernières affirment que l'autoévaluation permet à l'élève d'être conscient de ses apprentissages en plus de constituer un moment privilégié d'appropriation du savoir par l'élève. De plus, selon les sujets, le fait de s'évaluer permet de confronter sa propre perception de sa présentation orale à celle des autres. C'est notamment le cas du **sujet S23A** qui dit : « En même temps, grâce aux évaluateurs, on peut connaître nos faiblesses, on peut savoir ce qu'on a remarqué, ce qu'on a fait de bien et de moins bien ». Cela correspond aux propos de Lafortune et Dubé (2004) qui soutiennent qu'un élève capable de s'autoévaluer est davantage enclin à accepter une démarche de coévaluation. Finalement, selon Miyata (2004, p. 115), les élèves peuvent « mieux enclencher une réflexion en profondeur en échangeant des idées, des sentiments et



des observations avec les autres ». C'est ce que les élèves ont également dit. Selon tous ces chercheurs, commenter ou évaluer sa propre production orale devant un groupe aide à améliorer ses compétences en production orale. C'est ce que nos six sujets ont confirmé en entrevue après avoir eux-mêmes expérimenté l'autoévaluation.

### ENSEIGNEMENT - ÉVALUATION PAR LES PAIRS

Nous voulions également en apprendre davantage sur ce que les élèves pensent du fait de recevoir un enseignement pour évaluer leurs pairs. Les *sujets positifs* avaient des perceptions différentes sur le sujet lors de la première entrevue. Le **sujet S21A** a dit qu'il était mieux d'être formé pour éviter de donner des commentaires impertinents ou seulement négatifs : « Je pense que c'est mieux d'être formé parce que quand on n'est pas formé on peut dire n'importe quoi. Beaucoup de gens font des commentaires qui ne sont pas nécessaires. Il ne faut pas juste dire des commentaires négatifs, il faut aussi dire ce qui est bon, ce qu'on peut améliorer, ce qui est intéressant ». Pour ce qui est du **sujet S27A**, ce dernier croit au contraire qu'il n'est pas nécessaire d'être formé puisque ce n'est pas difficile de commenter et il explique comment faire : « Je ne pense pas qu'on a besoin [d'être formé]. Je pense que c'est pas difficile de donner un commentaire. Il faut pas simplement dire que c'est bon ou que c'est pas bon, il faut dire pourquoi c'est bon ou pas ».

Après que les élèves ont eu un enseignement sur comment évaluer leurs pairs, le **sujet S21A** a maintenu son point de vue tandis que le **sujet S27A** a constaté les avantages d'être formé. Selon ce dernier, les commentaires n'auraient peut-être pas été bien faits sans un enseignement : « Les commentaires auraient été plus directs, plus secs. Peut-être qu'il y aurait eu de mauvais commentaires. Comme on a appris comment faire un commentaire, [les élèves] les faisaient bien. Ils disaient pas genre t'es poche ».

En ce qui concerne les *sujets nuancés*, ces derniers ont dit, lors de la première entrevue, qu'il était nécessaire d'avoir un enseignement pour évaluer ses pairs. En effet, selon le **sujet S2A**, sans formation, il est possible qu'un élève soit en échec en raison des commentaires faits par les élèves : « Ça prend une formation, sinon tu peux faire couler quelqu'un. Moi j'aurais besoin d'une formation, d'explications ». Pour ce qui est du **sujet S5A**, il a dit qu'une formation était nécessaire parce que des élèves peuvent dire n'importe quoi et cela peut avoir des conséquences : « Il y a des gens qui doivent apprendre parce qu'il y a des gens qui disent n'importe quoi et des fois on peut se sentir mal. La prochaine fois, on peut se sentir mal et avoir trop de pression. Il faudrait avoir une formation ».

Lors de la deuxième entrevue, les élèves ont maintenu leur point de vue en ce qui concerne la nécessité d'avoir un enseignement pour évaluer leurs pairs. Le **sujet S2A** a dit avoir appris, grâce à l'enseignement, comment faire un commentaire sans blesser une personne : « Avant, je n'étais pas certain si un commentaire pouvait blesser une personne. Maintenant, avec la méthode sandwich, on peut dire du positif et du négatif sans blesser la personne et ça peut l'aider à s'améliorer ». Pour ce qui est du **sujet S5A**, il a dit également que l'enseignement qu'il a reçu lui a permis d'apprendre comment faire un commentaire : « Avant, je ne savais pas comment ça pouvait se faire. Exemple, je pensais que quelqu'un allait dire un commentaire stupide et qu'on allait se sentir mal, puis ok, c'est poche. Maintenant, il y a la méthode sandwich, tu sais que tu vas avoir du mauvais, mais plus de bon que de mauvais ».

Finalement, pour ce qui est des *sujets négatifs*, ces derniers sont tous les deux unanimes à désirer qu'un enseignement soit fait avant de faire de l'évaluation par les pairs. Pour le **sujet S13A**, une formation sur comment poser une question était nécessaire : « Trop souvent les questions et les commentaires sont mal formulés. Tu ne comprends pas quand la personne te pose une question. Une formation sur

comment poser les questions ça aiderait vraiment ». Le **sujet S23A** a dit croire qu'une formation était nécessaire pour éviter que les commentaires soient insultants : « Moi, je dirais qu'il faut expliquer comment faire des commentaires parce qu'il y a des gens qui sortent ça tout croche les commentaires et ça peut devenir insultant. Ça nécessite une petite formation ». Lors de la deuxième entrevue, les élèves ont tous les deux maintenu leur point de vue concernant l'utilité de recevoir un enseignement pour faire de l'évaluation par les pairs. Les deux sujets ont été agréablement surpris des répercussions de la formation qui leur a été offerte et de la qualité des commentaires que les élèves ont formulés après cette formation. Pour le **sujet S13A**, les commentaires faits par les élèves sont encore plus efficaces que ceux faits par l'enseignant : « La plupart des gens, genre tes amis ou tes camarades de classe te font des commentaires et jamais tu aurais pensé qu'ils auraient pu te faire des commentaires. Là, ils te font des commentaires et je trouve que c'est mieux par les élèves, par les amis que par le prof. Ça vraiment aidé ça. Au début, je pensais que... je ne savais pas comment faire un commentaire, je pensais que les gens allaient critiquer en disant que c'était plate pis toute, mais maintenant je me suis rendu compte que c'est vraiment bien, les gens critiquent par catégories, par critères, ils disent que ton regard est bon par exemple ». De plus, ce sujet affirme que le fait d'avoir eu un enseignement sur la façon de faire un commentaire a été utile : « Le fait d'apprendre à faire des commentaires a été utile. On a fait de meilleurs commentaires, on a fait des commentaires de façon plus gentille ». En ce qui concerne le **sujet S23A**, il a dit être surpris des résultats engendrés par l'enseignement que les élèves ont reçu et il dit que cet enseignement a été utile : « J'ai été surpris. Je pensais qu'il allait y avoir plus de favoritisme entre amis ou entre ennemis. Je trouve que le monde était pas mal neutre et ils jugeaient correctement. Je pensais que les personnes allaient juger leurs amis, mais maintenant que je vois que tout le monde évalue correctement, bien ça donne des opinions différentes, ça peut être utile ».

Les entrevues que nous avons réalisées avec les six sujets ont permis d'en apprendre davantage sur ce que les élèves pensent du fait de recevoir un enseignement pour évaluer leurs pairs. Lors de la première entrevue, cinq sujets croyaient qu'il était nécessaire de recevoir un enseignement alors qu'un seul élève croyait que cela était inutile. Lors de la deuxième entrevue, ce sont tous les sujets qui croyaient que cela était nécessaire. Ce résultat rejoint les propos de plusieurs chercheurs dont entre autres Cohen (1994) et Lafontaine (2007) qui affirment que pour être utilisée adéquatement, l'évaluation par les pairs demande une formation. L'enseignant doit sensibiliser les élèves au respect et il doit leur enseigner à faire des commentaires. De plus, lors des entrevues, nous avons appris que les élèves considéraient avoir fait de meilleurs commentaires grâce à l'enseignement qu'ils ont reçu et que, grâce à la méthode sandwich, ils étaient assurés d'avoir des commentaires positifs et négatifs. Le **sujet S2A** a précisé que : «Maintenant, avec la méthode sandwich, on peut dire du positif et du négatif sans blesser la personne et ça peut l'aider à s'améliorer ». Cela correspond aux propos de O'Brien, Marks et Charlin (2003) qui affirment que les commentaires négatifs sont habituellement mieux reçus s'ils sont accompagnés de commentaires positifs. De plus, selon eux, lorsque des rétroactions sont utilisées dans l'évaluation, elles se doivent d'être autant positives que négatives. En effet, des élèves ou « un enseignant qui utilise[nt] excessivement le feedback négatif (rétroaction négative) [vont] faire décroître la réceptivité de l'apprenant vis-à-vis du feedback ultérieur, érigeant ainsi une barrière de communication » (O'Brien, Marks et Charlin, 2003, p. 188). La méthode de rétroaction appelée « rétroaction sandwich » a donc favorisé les commentaires selon les sujets. Finalement, selon ces derniers, il est important de recevoir un enseignement pour évaluer un pair puisque les commentaires sont plus précis. C'est notamment ce qu'a dit le **sujet S13A** : « ... maintenant je me suis rendu compte que c'est vraiment bien, les gens critiquent par catégories, par critères, ils disent que ton regard est bon par exemple ». Cela correspond à ce que Durand et Chouinard (2006, p. 245) affirment : « L'enseignant doit établir avec [les élèves] des critères d'évaluation explicites ». De plus, selon

Brown, Rust et Gibbs (1994, dans Durand et Chouinard, 2006, p. 245), « l'enseignant doit s'assurer que les élèves qui vont évaluer le travail fourniront toujours des preuves justificatives complètes de leurs notes ou appréciations, preuves qui auront été validés au moyen des critères ayant été définis au préalable ».

## ÉVALUATION PAR LES PAIRS

Finalement, nous avons interrogé nos six sujets pour savoir ce qu'ils pensent de l'évaluation par les pairs et des répercussions possibles. Les deux *sujets positifs*, avant même d'avoir fait de l'évaluation par les pairs, étaient convaincus de ses bienfaits. Pour le **sujet S21A**, évaluer ses pairs permet de s'améliorer et cela peut également les aider:

« Ça peut nous aider à s'améliorer, ça aide à voir nos faiblesses, à voir ce qu'on peut améliorer, à savoir ce qu'on peut faire pour s'améliorer, à voir ce que les élèves ont à dire. Quand on fait des commentaires, on réalise vraiment ce que la personne a fait de bon ou de moins bien et par la suite, on peut éviter de faire ces erreurs. Des fois, quand nous on fait notre évaluation, on est trop stricte avec nous-même, fait que si on dit des commentaires à la personne, ça peut l'aider. Les autres sont souvent de meilleurs juges que nous ».

Pour le **sujet S27A**, évaluer les pairs permet à ces derniers de s'améliorer : « Évaluer les autres, ça les aide parce que si personne ne leur dit qu'ils sont mauvais sur un point, ils ne pourront pas s'améliorer » et cela permet d'avoir une évaluation qui n'est pas seulement faite par l'enseignant : « C'est sûr que juste avoir l'avis de l'enseignant c'est limité un peu. C'est sûr qu'il y a des élèves qui sont d'accord avec l'enseignant d'autres peut-être pas. Les élèves aussi ont le droit de donner leur opinion je pense ».

Lors de la deuxième entrevue, après que les élèves ont fait de l'évaluation par les pairs, la perception des deux sujets est restée la même, ils considèrent très important de faire de l'évaluation par les pairs. Pour le **sujet S21A**, il souhaite refaire de l'évaluation par les pairs puisqu'il dit s'être amélioré : « Je le referais encore. J'ai vu

une grande différence entre mon premier oral et le deuxième. Avant, je savais même pas comment faire un oral, j'étais jeté devant la classe sans rien et maintenant je sais comment faire. Je comprends qu'est-ce qui est à travailler ». Pour ce sujet, faire de l'évaluation par les pairs est utile autant à lui qu'aux autres élèves :

« En avant, ça nous aide et ça aide les gens. Les gens peuvent voir les erreurs courantes et ils peuvent ne plus les refaire. On peut voir quoi améliorer et ça aide pour la confiance. Par exemple, je voyais dans l'oral d'un élève qu'il avait un support visuel et qu'il ne l'utilisait pas bien. Il ne pointait pas ce qu'il expliquait. De petites choses comme ça nous font pas comprendre l'oral de l'élève. C'est des petites choses comme ça qu'on remarque en évaluant. C'est des petits détails qu'il faut savoir. C'est les observations qu'on fait qui font qu'on sait quoi faire ou pas faire pour le prochain oral ».

Pour le **sujet S27A**, être évalué par ses pairs l'a aidé : « Maintenant, je sais que j'ai un meilleur oral qu'avant. Ça m'a aidé. Il est bien que les gens aient dit ce qu'ils pensaient ». Ce sujet tient maintenant à s'améliorer à l'oral grâce à l'évaluation par les pairs : « Je vais tenir compte de ce qu'on m'a dit. Je ne veux pas qu'on me dise que je ne me suis pas amélioré dans mes prochains oraux ».

En ce qui concerne les *sujets nuancés*, lors de la première entrevue, le **sujet S2A** a dit que l'évaluation par les pairs pourrait l'aider pour ses futures présentations orales : « Bien lors de mes prochaines productions orales, je vais regarder mes points faibles et je vais essayer de les améliorer et mes points forts, bien je vais les garder ». Quant au **sujet S5A**, ce dernier a plutôt un point de vue nuancé de l'évaluation par les pairs. En effet, il croit ne pas être en mesure de bien évaluer et il croit que l'évaluation par les pairs peut ne pas être efficace : « Ça pourrait aider [les élèves], mais en même temps je pourrais les faire sentir plus poches qu'ils le sont. Il faut avoir un vocabulaire varié et dire vraiment ce qu'on pense sans être trop méchant. On peut pas dire n'importe quoi ». D'un autre côté, il croit que cela peut être positif pour lui de se faire évaluer par ses pairs : « Ça t'amène plus, ça te fait sentir mieux. Tu peux t'améliorer. Les encouragements, ça te fait sentir mieux, tu vas faire mieux. Les

commentaires des élèves sont plus faciles à recevoir que ceux du prof. Les profs, ils donnent la note et souvent les élèves, ils ne comptent pas. Il faut accepter les commentaires négatifs et positifs, sinon on va pas apprendre ».

Lors de la deuxième entrevue, les deux sujets ont dit maintenant avoir une très bonne opinion de l'évaluation par les pairs et ils ont pu constater que cela était avantageux. Le **sujet S2A** a dit que l'évaluation par les pairs a des répercussions à long terme : « À chaque exposé, je vais me faire dire des faiblesses et je vais pouvoir les travailler une à la fois. Je vais les travailler et graduellement, ça va être parfait. Je risque d'avoir que des points forts à la fin ». Il a également mentionné que l'évaluation par les pairs devrait être refaite : « On devrait en refaire et plus souvent. Ça aide les élèves à s'améliorer. On pourrait voir si un élève a travaillé sur ses faiblesses la fois d'après. On pourrait voir s'il a travaillé sur ce qu'on lui a dit à l'oral d'avant. Ce serait de sa faute s'il ne s'est pas amélioré ». Pour ce qui est du **sujet S5A**, ce dernier a mentionné, en entrevue, que l'évaluation par les pairs avait trois grands avantages. En effet, selon lui, cela rendait les élèves plus empathiques : « Les élèves, ils se mettent plus dans ta position et ils savent comment tu te sens et ça aide beaucoup ». Il a également mentionné que l'évaluation par les pairs aidait dans les apprentissages à l'oral : « Avant, je n'étais pas sûr si ça pouvait vraiment aider. Je me disais merci pour ton commentaire, mais ça ne m'est pas vraiment utile, je ne voulais pas vraiment l'avoir. Maintenant, je me rends compte que c'est pas ce que je pensais, ça m'aide ». Finalement, il a dit que l'évaluation par les pairs responsabilisait les élèves : « Ça nous fait rendre compte que c'est vraiment nous qui est responsable de notre note, personne d'autre. Si tu coules, c'est de ta faute ».

Pour terminer, lors de la première entrevue, les deux *sujets négatifs* ont répondu différemment: le **sujet S13A** avait un point de vue négatif tandis que le **sujet S23A** avait un point de vue plutôt nuancé. Pour le **sujet S13A**, l'évaluation par les pairs n'était pas une bonne façon d'évaluer et il ne voyait que des répercussions négatives :

« Je suis vraiment en désaccord avec l'évaluation par les pairs parce que les élèves font des commentaires négatifs ou blessants. Ils ne savent pas comment juger. Ils ne jugent pas comme moi. Ils pourraient me dire : "J'ai trouvé ton oral plate" au lieu de dire : "Tu as oublié de nommer un certain point, tu as parlé de choses qui étaient moins importantes, tu étais trop loin du sujet". Il y en a qui font des commentaires qui sont blessants et qui font juste te décourager. Tu penses que t'as travaillé fort, mais t'as l'impression que tu n'as pas répondu aux attentes, les commentaires ne t'aident pas. Certaines critiques peuvent juste choquer et tu n'as plus le goût de faire des oraux. Ça peut être blessant ».

Le **sujet S23A** avait quant à lui un point de vue plutôt nuancé en ce qui concerne l'évaluation par les pairs. Il n'était pas certain de l'efficacité de l'évaluation par les pairs : « Bien, je ne sais pas trop exactement. Si on est rendu à leur donner une note complètement, ça pourrait être bon, ça pourrait être utile. On peut voir ce que les élèves pensent de notre oral. Mais il y a des gens qui n'écoutent pas et si c'est leur ami qui fait un oral, ils vont lui donner une bonne note et si ce n'est pas leur ami, ça sera une mauvaise note ».

Lors de la deuxième entrevue, après que les sujets ont fait de l'évaluation par les pairs, leur point de vue a changé. En effet, le **sujet S13A** a dit que l'évaluation par les pairs était efficace et que cela lui avait permis de s'améliorer :

« Ça m'a permis de m'améliorer, d'en savoir plus sur l'oral, de savoir comment ça marchait. On m'a expliqué comment ça marchait. J'ai un point de vue plus positif. Avant, je ne voulais pas être évalué par personne. Je trouvais l'oral niaisieux pis poche et maintenant je trouve ça plus intéressant. Je suis plus intéressé à faire un oral en étant évalué par mes pairs, les élèves et tout. On devrait en refaire à chaque année. C'est intéressant être évalué comme ça. C'est plus intéressant que d'écrire. En plus, ça t'améliore c'est sûr. Quand c'est tes amis et qu'ils te disent, ils vont toujours te le dire en suivant les critères. Les gens évaluaient bien. Ils remarquaient de bons points, ils disaient des choses justes. Il n'y avait pas de mauvais commentaires ».



Ce sujet a affirmé également que l'évaluation par les pairs avait des répercussions pour tous les élèves : « Quand tu évalues, tu es plus porté à regarder la personne, tu regardes ce qu'elle fait. En même temps, ça te dit moi je dois pas faire ça, tu dois t'améliorer. Tu prends exemple sur les autres, les erreurs qu'ils ont faites, toi tu les améliores. En même temps, eux, quand ils entendent les erreurs qu'ils ont faites, ils les corrigent par la suite. Je trouvais ça bon ». Pour ce qui est du **sujet S23A**, ce dernier n'a vu que des avantages en pratiquant l'évaluation par les pairs :

« Ça apporte de l'aide, ça éclaircit les choses. En même temps, s'il y a juste l'évaluateur ou le prof qui évalue et qu'on n'est pas d'accord, le fait qu'il y a d'autres gens qui évaluent et que le point de vue est opposé à la note, ça peut jouer sur la note. Je pouvais voir le point de vue du public et non juste celui de vous. Ça aidait beaucoup. Avoir des opinions variées qui font du sens, moi j'aime bien ça. Tu peux voir globalement, selon les gens, selon tous les genres de personne ce que tu peux améliorer ».

Ce sujet a dit également que l'évaluation par les pairs aura des répercussions : « C'était utile parce qu'à ma prochaine présentation orale, bien comme j'ai écouté ce que les élèves ont dit et vous, je pourrai améliorer mes points le plus possible ».

Les entrevues que nous avons réalisées ont permis de constater qu'avant que les sujets fassent de l'évaluation par les pairs, ils avaient un point de vue varié. En effet, trois élèves avaient un point de vue positif de l'évaluation par les pairs et de ses répercussions possibles, deux élèves avaient un point de vue nuancé et un élève avait un point de vue négatif. À la suite de l'expérimentation, après que les sujets ont eu la possibilité d'évaluer leurs pairs et d'être évalués, ils ont tous eu un point de vue positif de l'évaluation par les pairs. Les sujets ont relevé que l'évaluation par les pairs aidait les apprentissages à l'oral. Cela correspond aux propos de Doré, Michaud et Mukarugagi (2002) qui affirment que l'évaluation par les pairs aide l'élève à améliorer ses apprentissages grâce à l'interaction avec les pairs. Topping (1998) affirme également que cela favorise l'apprentissage chez les élèves et Durand et

Chouinard (2006) soutiennent que le fait de faire de l'évaluation par les pairs permet d'améliorer les performances lors du processus d'apprentissage et ils affirment que les élèves apprennent davantage. Un sujet (**sujet S23A**) a également mentionné que l'évaluation par les pairs permettait d'influencer la note donnée par l'enseignant. Nous rappelons que Lafontaine (2007, p. 31) abonde dans le même sens en affirmant que l'évaluation par les pairs permet « à l'enseignant d'infirmier ou de confirmer son jugement ». De plus, le **sujet S5A** a mentionné que l'évaluation par les pairs rendait les élèves de la classe plus empathiques. Il s'agit d'une conséquence positive de l'évaluation par les pairs rapportée par Topping (1998) et par Doré, Michaud et Mukarugagi (2002). Les sujets ont aussi mentionné que l'évaluation par les pairs permettait de prendre exemple sur les autres, qu'ils pouvaient apprendre des erreurs des autres. Cela correspond à ce que Dolz et Schneuwly (1998) affirment. En effet, ils disent qu'évaluer les pairs permet de prendre conscience de la façon dont les autres font une production orale et par le fait même de sa propre façon de faire. Ce sont les mêmes propos en ce qui concerne Durand et Chouinard (2006) qui affirment qu'évaluer les pairs aide l'élève à devenir un apprenant plus autonome et capable de reconnaître ses forces et ses faiblesses. Finalement, des sujets ont dit vouloir s'améliorer dans le futur grâce aux évaluations qu'ils ont eues et ils ont dit qu'ils avaient une perception plus positive de l'oral. Cela rejoint les propos de Bélair (1999, p. 109) qui affirme que faire de l'évaluation par les pairs « aide les élèves à voir cette fonction comme un processus positif au service de leurs propres apprentissages ». De plus, Brown, Rust et Gibbs (1994, dans Durand et Chouinard, 2006, p. 244) affirment que l'évaluation par les pairs « encourage une appropriation du processus d'évaluation qui fait en sorte que l'élève est engagé dans son apprentissage et ses performances ».

#### 4.2.2 Synthèse des résultats

À la suite de l'analyse des entrevues des six sujets d'étude, nous pouvons constater que tous les sujets, les *sujets positifs, nuancés* et *neutres*, ont changé positivement leur point de vue ou ont conservé un point de vue positif après qu'ils ont reçu un enseignement de l'oral à l'aide de la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) et après qu'ils ont fait de l'évaluation par les pairs. Que ce soit les mots clés *utilité – enseignement, utilité – évaluation, critères d'évaluation, être aidé par un pair, aider un pair, auditoire actif, autoévaluation, enseignement – évaluation par les pairs* ou *évaluation par les pairs*, tous les sujets ont dit avoir un point de vue positif des thèmes associés à ces mots clés lors de la deuxième entrevue.

Grâce aux résultats obtenus, nous pouvons constater que les élèves considèrent important d'avoir un enseignement de l'oral. Cet enseignement qui passait par la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine servait de base pour faire de l'évaluation par les pairs. Comme les élèves l'ont mentionné pendant les entrevues, savoir comment faire un oral permettait de savoir comment évaluer. En ayant appris comment se faisait un oral, les élèves étaient en mesure de constater l'utilité d'évaluer la communication orale. De plus, évaluer prenait tout son sens, selon les élèves, puisqu'ils connaissaient les critères d'évaluation, car ils les avaient choisis et ils savaient comment les utiliser puisqu'ils se les étaient fait expliquer. Également, lors de la préparation de l'exposé oral sommatif et pendant tous les ateliers formatifs, les élèves ont pu constater plusieurs avantages et effets positifs d'être aidés par un pair et ils ont dit avoir fait des apprentissages. Les sujets ont cependant affirmé que c'est aider un pair plutôt que d'être aidé qui a permis de faire le plus d'apprentissages et c'est ce qui a été le plus efficace selon eux. Les élèves ont également dit qu'il était important que l'auditoire soit actif pendant les présentations pour qu'il puisse faire une rétroaction. Cette rétroaction permettait de confirmer ou d'infirmer l'autoévaluation que l'élève faisait de sa propre présentation orale, une autoévaluation

que les élèves considèrent importante. Finalement, les élèves nous ont appris que pour qu'une rétroaction soit pertinente et efficace et que pour que l'évaluation par les pairs puisse aider les élèves, il faut qu'un enseignement soit donné aux élèves sur comment évaluer un pair. De cette façon, l'évaluation par les pairs, dont les élèves ont tous un point de vue positif, peut être utile.

### **4.3 Les présentations orales**

Pour faire notre recherche, nous avons utilisé un troisième mode de collecte de données qui est l'observation. En effet, nous avons filmé six sujets de recherche, les mêmes que pour les entrevues, et ce, une première fois avant qu'il y ait enseignement de l'oral et évaluation par les pairs et une seconde fois, à la suite de l'enseignement de l'oral et de l'évaluation par les pairs. Pour réaliser nos observations, nous avons créé notre propre grille d'observation en adaptant la grille d'évaluation de l'oral de Fisher (2007b), qui est elle-même une adaptation d'une grille d'évaluation créée par Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) (appendice B.12). Notre grille d'observation a été utilisée dans le but de noter les forces et les faiblesses de chaque présentation orale de chacun des sujets, et ce, pour être en mesure de déterminer si des changements se sont produits entre la première production orale et la seconde.

#### **4.3.1 Résultats comparés des six sujets**

Pour faire l'analyse des données que nous avons recueillies grâce à la grille d'observation, nous présentons les observations que nous avons faites pour chaque sujet lors de la première présentation orale et nous les comparons avec les observations de la seconde présentation orale. Cette comparaison sera basée sur les trois grandes compétences de l'oral (appendice A.5) que Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) ont déterminées en fonction des critères d'évaluation de l'oral : la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence communicative.

Pour ce qui est de la compétence linguistique, elle comprend deux volets : la voix et la langue. Nous analysons donc ces deux volets séparément pour faciliter la compréhension et rendre l'analyse moins lourde. De plus, nous présentons les observations des sujets par ordre croissant des numéros de leur code d'identification (S2A, S5A, S13A, S21A, S23A, S27A) puisqu'il n'était pas nécessaire de les regrouper en fonction de leur perception de départ face à l'enseignement de l'oral et à l'évaluation par les pairs. Notre but n'était pas de faire le lien entre leur perception de départ et leurs prestations orales. Finalement, il est important de préciser que nous mentionnons seulement les traits que nous avons pu observer (traits positifs et traits négatifs) dans chacune des présentations orales lorsque nous faisons les comparaisons. Certains traits ont été observés seulement dans une des deux présentations orales faites par chaque sujet.

#### COMPÉTENCE LINGUISTIQUE - VOIX

En ce qui concerne le **sujet S2A**, lors de la première présentation orale, nous avons pu observer que pour la *diction*, ce sujet escamotait certains sons, il avait une portée de voix faible accompagnée de baisses fréquentes d'intensité et il avait une prononciation socialement acceptable. Pour ce qui est des *faits prosodiques*, nous avons pu observer une absence d'accents d'insistance, un débit trop lent ainsi qu'une intonation monotone en raison d'un regard fréquent sur sa feuille et des fins de phrases qui meurent. Lors de la deuxième observation, à la suite de l'enseignement de l'oral et de l'évaluation par les pairs, ce sujet a amélioré sa *diction*. En effet, les sons étaient moins escamotés, la voix était à une bonne hauteur et nous avons pu observer que cette fois il y avait une bonne intensité et finalement, la prononciation était encore socialement acceptable. Du côté des *faits prosodiques*, nous avons pu observer que cette fois les accents toniques et d'insistance étaient en général bien répartis, que le débit était varié, que les pauses étaient appropriées et que l'intonation était variée, c'était beaucoup plus vivant puisque l'élève ne lisait plus.

Lors de la première présentation orale, en ce qui concerne la *diction* du **sujet S5A**, cette dernière était en général distincte et souple. Ce sujet avait une bonne hauteur de voix, mais des baisses d'intensité fréquentes et il était possible d'observer quelques erreurs de prononciation telles que la chute du /r/ et le son /s/ trop prononcé. Pour les *faits prosodiques*, nous avons pu observer une absence d'accents d'insistance, des excès d'hésitations et de reprises, un rythme de lecture (le sujet regardait fréquemment sa feuille et lisait) ainsi qu'une intonation monotone, des fins de phrases qui meurent et une intonation de récitation. Lors de la seconde observation, nous avons pu observer que ce sujet a grandement amélioré sa *diction*. En effet, les sons étaient plus distincts et nous avons pu observer une articulation plus souple, la voix était encore à une bonne hauteur et nous avons pu observer que cette fois il y avait une bonne intensité et un timbre de voix plus plein. Finalement, la prononciation était encore la même, nous n'avons pas observé d'améliorations. Du côté des *faits prosodiques*, nous avons pu observer que cette fois les accents toniques et d'insistance étaient en général bien répartis, que l'élève n'avait plus un rythme de lecture, mais qu'il y avait encore beaucoup d'hésitation et de reprises, et que l'intonation était cette fois variée et expressive puisque l'élève ne lisait plus.

Le **sujet S13A** avait, quant à lui, une très bonne *diction* dès la première présentation orale. En effet, son articulation était en général distincte et souple et sa prononciation était socialement acceptable. Le seul trait négatif concernait la portée de sa voix, ce sujet avait une voix faible. Pour ce qui est des *faits prosodiques*, nous avons pu observer un seul trait négatif : l'absence d'accents d'insistance. Ce sujet avait un bon rythme, c'est-à-dire un débit généralement varié et des pauses appropriées ainsi qu'une intonation généralement expressive et variée. À la deuxième présentation orale, ce sujet n'avait que des traits positifs concernant la *diction*. Son articulation était en général distincte et souple et sa prononciation était en général socialement acceptable. Il a grandement amélioré la portée de sa voix. Dans sa deuxième présentation orale, ce sujet avait un timbre plein, une bonne hauteur de voix et une

bonne intensité. Pour ce qui est des *faits prosodiques*, nous avons observé une amélioration de l'accentuation, les accents toniques et d'insistance étaient bien répartis. Ce sujet avait encore un débit varié, mais nous avons observé davantage de pauses et d'hésitations. L'intonation était encore une fois expressive et variée.

Pour ce qui est du **sujet S21A**, nous avons pu observer que sa *diction*, lors de la première présentation orale, était distincte et souple, qu'il avait un timbre plein, une bonne hauteur de voix, mais avec des baisses d'intensité fréquentes. Pour ce qui est de la prononciation, elle était socialement acceptable malgré quelques postérieures de la voyelle /a/. En ce qui concerne les *faits prosodiques*, nous avons pu observer, chez ce sujet, énormément de traits négatifs. En effet, nous avons observé une absence d'accents d'insistance, un excès d'hésitations et de reprises, un débit trop lent et un rythme de lecture. Ce sujet avait également une intonation monotone et une intonation de récitation. Tout cela en raison d'une lecture excessive. Lors de la deuxième observation, après que l'élève a reçu un enseignement de l'oral et qu'il ait pu être évalué par ses pairs et qu'il ait pu les évaluer, nous avons pu observer que ce sujet avait maintenu une bonne *diction*. Son articulation était encore distincte et souple, il avait un timbre plein, une bonne hauteur de voix et cette fois, il avait une bonne intensité de voix, ce qui n'était pas le cas lors de la première observation. De plus, sa prononciation était encore socialement acceptable et nous avons pu remarquer la présence encore une fois de la postérieure de la voyelle /a/. Pour ce qui est des *faits prosodiques*, nous avons pu observer une immense amélioration. Les accents toniques et d'insistance étaient bien répartis, le débit était cette fois varié, il y avait beaucoup moins d'hésitations et aucune lecture. L'intonation était beaucoup mieux, ce sujet avait une intonation expressive et variée contrairement à la première présentation orale.

En ce qui concerne le **sujet S23A**, sa *diction* comportait plusieurs traits négatifs lors de sa première présentation orale. En effet, il escamotait plusieurs sons, certains sons

étaient indistincts, il avait une voix faible et nous pouvions observer des baisses d'intensité fréquentes. Sa prononciation était quant à elle socialement acceptable. Pour ce qui est des *faits prosodiques*, nous n'avons observé que des traits négatifs. Nous avons observé une absence d'accents d'insistance, un excès de pauses, un abus de phatiques, un débit trop lent, beaucoup d'hésitations et une intonation monotone. À la deuxième observation, ce sujet a grandement amélioré sa *diction*. Son articulation était, cette fois, distincte et souple, il avait une bonne hauteur et une bonne intensité malgré un manque de vigueur à l'occasion et il avait une prononciation encore une fois socialement acceptable. En ce qui a trait aux *faits prosodiques*, ce sujet avec quelques accents d'insistances lors de la deuxième prononciation, mais c'était insuffisant. Ses pauses étaient beaucoup plus appropriées, mais il y avait toujours un abus de phatiques et un débit trop lent. Son intonation était encore une fois monotone.

Finalement, pour ce qui est du **sujet S27A**, nous avons pu observer, lors de la première observation, que parmi les traits positifs de sa présentation orale concernant la *diction*, son articulation était distincte et que sa prononciation était en général socialement acceptable. Ce sujet avait cependant pour traits négatifs d'avoir une voix faible et de fréquentes baisses d'intensité. Pour ce qui est des *faits prosodiques*, nous avons pu observer une majorité de traits négatifs. En effet, nous avons observé une absence d'accents d'insistance, des excès de pauses (beaucoup de longs silences), des abus de phatiques, des excès d'hésitations, un débit trop lent et un rythme de lecture. L'intonation était monotone. L'élève avait également une intonation de récitation (il lisait beaucoup) et nous avons observé des fins de phrases qui meurent. Lors de la deuxième observation, pour ce qui est de la *diction*, ce sujet a su maintenir une articulation distincte et cette fois, elle était davantage souple. Il a amélioré la portée de sa voix, malgré qu'elle était encore faible, et il y avait beaucoup moins de baisses d'intensité. La prononciation est demeurée socialement acceptable. Pour ce qui est des *faits prosodiques*, nous avons pu observer une grande amélioration. En effet, ce



sujet avait cette fois des accents toniques et d'insistance bien répartis, son débit était varié et il avait des pauses appropriées. Du côté de l'intonation, il n'avait plus une intonation de récitation puisqu'il ne lisait plus, il n'y avait plus présence de fins de phrases qui meurent, mais son intonation était encore monotone.

### COMPÉTENCE LINGUISTIQUE - LANGUE

Pour ce qui est du volet langue de la compétence linguistique, nous avons pu observer, chez le **sujet S2A**, seulement des traits positifs en ce qui concerne la *morphosyntaxe*. En effet, il y avait en général respect du genre et des accords du genre, respect du nombre et des accords du nombre, il maîtrisait la conjugaison verbale et la concordance des temps et ses liaisons étaient correctes. Pour ce qui est de la syntaxe, en général, il y avait grammaticalité des énoncés. Pour le *lexique*, ce sujet avait utilisé des termes précis se rapportant au sujet de sa présentation orale, mais il y avait une répétition trop fréquente des mêmes termes. À la deuxième présentation orale, ce sujet a su maintenir une excellente *morphosyntaxe*. Encore une fois, il respectait en général le genre et les accords de genre, le nombre et les accords de nombre, il maîtrisait la conjugaison verbale et la concordance des temps et ses liaisons étaient encore une fois correctes. Il y avait également grammaticalité des énoncés. En ce qui concerne le *lexique*, ce sujet a utilisé encore une fois des termes précis et il n'a pas répété les mêmes termes, au contraire, son vocabulaire était varié lors de sa seconde présentation orale.

En ce qui concerne le **sujet S5A**, nous avons pu observer plusieurs traits négatifs en *morphosyntaxe*. En effet, à plusieurs reprises dans la présentation, nous avons pu observer un non-respect du genre et des accords du genre et des phrases mal construites. Les liaisons étaient cependant correctes. Du côté du *lexique*, le vocabulaire était en général varié même si quelques termes étaient souvent répétés. Lors de la deuxième présentation orale, ce sujet a très bien respecté la *morphosyntaxe*. De façon générale, il a respecté le genre et les accords du genre, le nombre et les

accords du nombre, il maîtrisait bien la conjugaison verbale et la concordance des temps. Les liaisons étaient encore une fois bien faites. Pour ce qui est du *lexique*, nous avons observé la présence de quelques anglicismes dans la deuxième présentation orale, ce qui n'était pas le cas dans la première présentation orale. Le vocabulaire était encore varié et les termes étaient davantage précis.

En ce qui concerne le volet langue de la compétence linguistique, nous avons pu observer, chez le **sujet S13A**, quelques traits négatifs se rapportant à la *morphosyntaxe*. En effet, nous avons observé un non-respect du genre et des accords du genre ainsi que le non-respect du nombre et des accords du nombre à plusieurs reprises. Les liaisons étaient faites correctement. La syntaxe était, quant à elle, généralement respectée, il y avait donc grammaticalité des énoncés. Pour ce qui est du *lexique*, le vocabulaire n'était pas riche et les mêmes termes étaient souvent répétés. Lorsque nous avons assisté à la deuxième présentation orale, nous avons pu observer une grande amélioration de la *morphosyntaxe*. Ce sujet respectait en général davantage les genres et l'accord des genres, le nombre et les accords du nombre, il maîtrisait la conjugaison verbale et la concordance des temps et ses liaisons étaient encore une fois correctes. Il y avait également grammaticalité des énoncés. En ce qui concerne le *lexique*, des termes étaient encore une fois répétés souvent, mais nous retrouvions davantage de termes précis.

Pour ce qui est du **sujet S21A**, lors de la première présentation orale, nous avons pu observer que pour la *morphosyntaxe*, il y avait un non-respect du genre et des accords du genre. Pour ce qui est du nombre et de l'accord du nombre, cela était respecté. Nous avons observé également une maîtrise de la conjugaison verbale et de la concordance des temps ainsi que des liaisons correctement faites. Du côté de la syntaxe, nous avons observé une grammaticalité des énoncés. Pour ce qui est du *lexique*, les termes étaient précis et le vocabulaire assez varié. À la deuxième production orale, pour ce qui est de la *morphosyntaxe*, nous avons observé quelques

erreurs de morphologie, plus précisément, des erreurs concernant le genre et le nombre. Il y avait encore une maîtrise de la conjugaison verbale et de la concordance des temps ainsi que des liaisons correctement faites. La syntaxe était encore adéquate. Pour ce qui est du *lexique*, le sujet a su conserver un vocabulaire varié et l'utilisation de termes précis.

Lors de la première présentation orale du **sujet S23A**, plusieurs traits positifs concernant la *morphosyntaxe* ont été répertoriés. En effet, nous avons pu observer que, de façon générale, ce sujet respectait les genres et l'accord des genres, le nombre et les accords du nombre, il maîtrisait la conjugaison verbale et la concordance des temps et ses liaisons étaient correctes. Pour ce qui est de la syntaxe, quelques phrases étaient boiteuses. Du côté du *lexique*, nous avons observé une répétition trop fréquente des mêmes termes et un abus de termes vagues. Lorsque nous avons assisté à la deuxième présentation orale, ce sujet a su maintenir une excellente *morphosyntaxe*. Encore une fois, il respectait, en général, les genres et l'accord des genres, le nombre et les accords du nombre, il maîtrisait également la conjugaison verbale et la concordance des temps et ses liaisons étaient encore une fois correctes. Cette fois-ci, un respect de la grammaticalité des énoncés a été constaté, il n'y avait plus de phrases boiteuses. Nous avons cependant observé, à deux reprises, un non-respect de la concordance des temps. En ce qui concerne le *lexique*, nous avons observé une utilisation de termes précis et un vocabulaire varié, ce qui n'était pas le cas lors de la première présentation orale.

Finalement, pour ce qui est du **sujet S27A**, lors de la première présentation orale, nous avons pu constater plusieurs traits positifs concernant la *morphosyntaxe*, plus précisément concernant la morphologie. En effet, nous avons pu observer que, de façon générale, ce sujet respectait les genres et l'accord des genres, le nombre et les accords du nombre, il maîtrisait la conjugaison verbale et la concordance des temps et ses liaisons étaient correctes. Pour ce qui est de la syntaxe, les phrases étaient souvent

incomplètes ou mal construites. Plusieurs traits négatifs ont été observés pour ce qui est du lexique. Nous avons observé un abus de termes vagues et une répétition des mêmes termes. Plusieurs termes spécialisés n'ont pas été expliqués. Lors de la deuxième présentation orale, nous avons observé une majorité de traits positifs. En effet, pour ce qui est de la *morphosyntaxe*, ce sujet a respecté encore une fois les genres et l'accord des genres, le nombre et les accords du nombre, la conjugaison verbale et la concordance des temps. Ses liaisons étaient encore une fois bien faites. Pour ce qui est de la syntaxe, lors de la deuxième présentation orale, nous avons observé qu'il y avait grammaticalité des énoncés en général. Pour terminer, ce sujet a grandement amélioré son *lexique*. Ce dernier était, de façon générale, précis et varié.

#### COMPÉTENCE DISCURSIVE

En ce qui concerne la compétence discursive du **sujet S2A**, nous avons pu observer plusieurs traits négatifs lors de la première présentation orale. En effet, le discours de ce sujet n'était pas du tout structuré et il n'y avait pas de conclusion. Il y avait également un manque de mise en évidence des aspects importants et un manque d'articulation entre les idées. De plus, nous avons observé un mauvais dosage de l'intensité de l'information à transmettre. Le sujet de la présentation orale était mal délimité (trois fois le même aspect) et nous avons observé un non-respect du temps imparti. Quant à la pertinence et à la crédibilité de la présentation orale, nous avons observé que le sujet avait une compréhension douteuse du sujet traité, que les informations étaient pauvres, que les procédés explicatifs étaient mal utilisés, qu'il n'y avait pas de matériel pour aider à la compréhension et que certains concepts importants n'étaient pas définis. Nous avons cependant observé que ce sujet avait bien utilisé les marqueurs de relation. Lorsque nous avons assisté à la deuxième présentation orale, nous avons observé une présentation orale complètement différente de la première. En effet, nous n'avons observé qu'un seul trait négatif à cette deuxième présentation orale. Dans la question d'ouverture de la présentation orale, les sources d'informations n'étaient pas valables. Pour le reste de nos

observations, il ne s'agit que de traits positifs. En ce qui concerne l'organisation du discours, le contenu était structuré, il y avait une mise en évidence des points importants de la présentation, il y avait également une articulation claire entre les idées et les marqueurs de relation ont été bien utilisés. Les trois aspects développés étaient différents, mais en lien avec le sujet. Ce dernier était bien circonscrit et le temps a été respecté. Finalement, la présentation était pertinente et crédible. Nous avons pu observer une organisation de la présentation orale en fonction de l'intention de communication, une connaissance suffisante du sujet traité, une grande qualité des informations traitées et une utilisation adéquate des procédés explicatifs. Du matériel a été utilisé adéquatement, ce qui n'avait pas été le cas lors de la première présentation, mais il aurait été possible d'en avoir davantage.

Pour ce qui est du **sujet S5A**, nous avons pu observer, lors de la première présentation orale, que le contenu était structuré, mais qu'il y avait un manque de mise en évidence des points importants et un mauvais dosage de l'intensité de l'information à transmettre. La question d'ouverture était absente. De plus, le sujet de la présentation orale était bien circonscrit, mais le temps n'a pas été respecté. Quant à la pertinence et à la crédibilité de la présentation orale, nous avons observé qu'il y avait une pauvreté des informations concernant le deuxième et le troisième aspect de la présentation orale, qu'aucun matériel n'avait été utilisé et que les sources n'étaient pas mentionnées. Le sujet a cependant bien utilisé les procédés explicatifs et a bien organisé son discours en fonction de l'intention de communication. Lors de la deuxième présentation orale, nous avons observé une très grande amélioration de la compétence discursive. En effet, pour ce qui est de l'organisation du discours, le contenu était encore une fois structuré, mais il y avait cette fois une mise en évidence des points importants de la présentation, une articulation entre les idées et les marqueurs de relation étaient bien utilisés. Le sujet était également bien circonscrit et cette fois, le temps a été respecté. Finalement, pour ce qui est de la pertinence et de la crédibilité, le discours était encore une fois organisé en fonction de l'intention de

communication. De plus, nous avons observé une amélioration de la connaissance du sujet traité, une meilleure qualité des informations et une utilisation adéquate du matériel, quoique limitée. Les sources étaient fiables et mentionnées cette fois. Nous avons cependant observé qu'un procédé explicatif a été mal utilisé.

En ce qui concerne le **sujet S13A**, nous avons observé, lors de la première présentation orale, que malgré un contenu bien structuré du discours, il y avait un manque de mise en évidence des aspects importants, un manque d'articulations entre les idées et une mauvaise utilisation des marqueurs de relation. Le sujet de la présentation orale était bien circonscrit et le temps a été respecté. Pour ce qui est de la pertinence et de la crédibilité de la présentation orale, nous avons observé plusieurs traits positifs. Le discours était organisé en fonction de l'intention de communication, le **sujet S13A** connaissait suffisamment le sujet traité, les informations étaient de qualité et les procédés explicatifs étaient utilisés adéquatement. Nous avons observé deux éléments négatifs. Il s'agissait de l'absence de matériel et les sources d'information n'avaient pas été mentionnées. Lors de la deuxième présentation orale, nous avons pu observer une très grande amélioration de cette compétence. Pour ce qui est de l'organisation du discours, le contenu était encore une fois structuré, mais il y avait cette fois une mise en évidence des points importants de la présentation (points au tableau), une articulation entre les idées et une bonne utilisation des marqueurs de relation. Le sujet était bien circonscrit et le temps encore une fois respecté. Pour ce qui est de la pertinence et de la crédibilité du discours, nous avons observé les mêmes éléments positifs que lors de la première présentation. De plus, cette fois-ci, du matériel a été utilisé, mais de façon restreinte.

Pour ce qui est du **sujet S21A**, nous avons pu observer, lors de la première présentation orale, que le contenu était structuré et qu'il y avait une bonne utilisation des marqueurs de relation, mais qu'il y avait un manque de mise en évidence des aspects importants. Le sujet était bien délimité, donc bien circonscrit. Le temps a été

respecté. Pour ce qui est de la pertinence et de la crédibilité du discours, nous avons pu observer une organisation adéquate en fonction de l'intention de communication et une connaissance suffisante du sujet traité. Nous avons cependant observé quelques traits négatifs. Aucun matériel n'a été utilisé, beaucoup d'éléments n'étaient pas expliqués et les sources d'informations étaient non valables. Lors de la deuxième présentation orale, nous avons pu observer que le contenu était encore une fois structuré, qu'il y avait encore une mise en évidence des aspects importants de la présentation, qu'il y avait une articulation entre les idées et que les marqueurs de relation étaient encore bien utilisés. Le temps était encore respecté et le sujet bien circonscrit. Pour ce qui est de la pertinence et de la crédibilité du discours, ce dernier était encore une fois organisé en fonction de l'intention de communication, le **sujet S21A** connaissait encore une fois très bien son sujet et cette fois, les informations étaient de meilleure qualité. De plus, le sujet a utilisé adéquatement du matériel et a mentionné ses sources.

En ce qui concerne le **sujet S23A**, pour la compétence discursive, nous avons pu observer, lors de la première présentation orale, plusieurs traits négatifs. En effet, le discours de ce sujet n'était pas du tout structuré. Il y avait également des répétitions inutiles, un manque de mise en évidence des aspects importants, un mauvais dosage de l'intensité de l'information à transmettre et une mauvaise utilisation des marqueurs de relation. De plus, le sujet de la présentation orale était mal délimité, mais le temps a été respecté. Quant à la pertinence et à la crédibilité de la présentation orale, nous avons observé que le sujet avait une compréhension douteuse du sujet traité, que les procédés explicatifs étaient mal utilisés, qu'il n'y avait pas de matériel et que les sources d'informations n'étaient pas mentionnées. Lorsque nous avons assisté à la deuxième présentation orale, nous avons observé une présentation orale complètement différente de la première. En ce qui concerne l'organisation du discours, le contenu était structuré, il y avait une mise en évidence des aspects importants de la présentation, il y avait également une articulation claire entre les

idées et les marqueurs de relation ont été bien utilisés. La structure de l'exposé oral explicatif a bien été respectée. Pour ce qui est de la délimitation du sujet, ce dernier était bien circonscrit et le temps a été respecté. Finalement, nous avons pu observer une organisation de la présentation orale en fonction de l'intention de communication, une connaissance suffisante du sujet traité, une grande qualité des informations traitées et une utilisation adéquate du matériel. Pour ce qui est des procédés explicatifs, plusieurs n'ont pas été utilisés adéquatement.

Finalement, en ce qui concerne le **sujet S27A**, nous avons pu observer, lors de la première présentation orale, plusieurs traits négatifs. En effet, le discours de ce sujet n'était pas structuré (aucun respect de la structure de l'exposé oral explicatif) et il y avait beaucoup de coq-à-l'âne. Il y avait également un manque de mise en évidence des aspects importants, un manque d'ordre dans la présentation des idées et un manque d'articulation entre les idées. De plus, nous avons observé une absence de marqueurs de relation. Le sujet de la présentation orale était mal délimité (trois fois le même aspect) et nous avons observé un non-respect du temps imparti. Quant à la pertinence et à la crédibilité de la présentation orale, nous avons observé que le sujet avait une compréhension douteuse du sujet traité, que les informations étaient pauvres, que les procédés explicatifs étaient absents, qu'il n'y avait pas de matériel et que les sources d'information étaient non valables. Lors de la deuxième présentation orale, nous avons observé une présentation orale complètement différente de la première. En effet, nous n'avons pas observé de traits négatifs à cette deuxième présentation orale. En ce qui concerne l'organisation du discours, le contenu était structuré, il y avait une mise en évidence des aspects importants de la présentation, il y avait également une articulation claire entre les idées et les marqueurs de relation étaient bien utilisés. La structure de l'exposé oral explicatif a bien été respectée. Pour ce qui est du sujet de la présentation orale, ce dernier était bien circonscrit, mais le temps n'a pas été respecté. Finalement, nous avons pu observer une organisation de la présentation orale en fonction de l'intention de communication, une connaissance



suffisante du sujet traité, une grande qualité des informations traitées et une utilisation adéquate des procédés explicatifs, ce qui n'était pas le cas lors de la première présentation orale. Du matériel a été utilisé adéquatement, mais il aurait été possible d'en avoir davantage.

### COMPÉTENCE COMMUNICATIVE

Pour cette dernière compétence, en ce qui a trait au **sujet S2A**, nous avons pu observer majoritairement des traits négatifs. En effet, l'*interaction* avec le public était presque absente. Nous avons observé une fermeture et une indifférence face à l'auditoire et le sujet avait un regard constant sur ses notes. Pour ce qui est du *non-verbal*, le sujet manquait d'enthousiasme, de spontanéité et d'authenticité. Il avait une attitude négative. Également, sa posture était inadéquate. Il se balançait constamment, il avait les mains dans les poches et les pieds sur un banc. De plus, nous avons observé plusieurs gestes parasites (les mains) et son regard était fuyant. Il regardait souvent sa feuille et l'évaluateur à l'occasion, jamais l'auditoire. Sa tenue vestimentaire était cependant adéquate. À la deuxième présentation orale, nous avons pu observer une très grande amélioration de l'*interaction*. La relation avec l'auditoire était beaucoup mieux. Ce sujet était ouvert à l'auditoire et avait le souci de susciter la motivation et l'intérêt de son auditoire. Pour ce qui est du *non-verbal*, nous avons observé que l'élève était davantage authentique, plus naturel, mais il y avait encore un manque d'enthousiasme. Pour ce qui est de sa posture, la tenue du corps était équilibrée cette fois et l'élève avait une meilleure gestion de l'espace. Il avait encore une tenue vestimentaire appropriée. De plus, ces gestes appuyaient le discours plutôt que d'être parasites et le regard était plus présent. Ce sujet regardait le public, mais surtout le public au centre de la classe. Il aurait pu balayer davantage les élèves du regard.

En ce qui concerne le **sujet S5A**, sa première présentation orale comportait plusieurs traits négatifs se rapportant à la compétence communicative. En effet, pour ce qui est

de l'*interaction*, nous avons observé que le sujet regardait constamment ses notes, qu'il se fermait à l'auditoire et qu'il démontrait une certaine indifférence. Il ne se préoccupait pas de l'auditoire. Son *non-verbal* nous indiquait un manque d'enthousiasme et un manque de spontanéité. Côté posture, le sujet se balançait, bougeait les bras et les jambes, avait les mains dans les poches et se déhanchait. Sa présentation était également ponctuée de gestes parasites et son regard était fuyant lorsqu'il regardait l'auditoire. Il regardait énormément ses feuilles. À la deuxième présentation orale, l'*interaction* entre ce sujet et l'auditoire était fort différente. Le sujet démontrait une ouverture face à l'auditoire et un souci de susciter la motivation et l'intérêt de celui-ci. Pour ce qui est du *non-verbal*, le sujet avait encore une fois une tenue vestimentaire appropriée, mais il avait une meilleure gestion de l'espace et une meilleure tenue du corps, malgré quelques balancements. Finalement, les gestes parasites avaient disparus au profit de gestes qui appuyaient le discours et qui captaient l'attention. Le sujet ne regardait plus ses feuilles, mais il ne regardait pas encore suffisamment son auditoire.

En ce qui concerne le **sujet S13A**, lors de sa première présentation orale, pour ce qui est de l'*interaction* avec l'auditoire, nous avons pu observer qu'il était ouvert à l'auditoire. Pour ce qui est du *non-verbal*, un manque de spontanéité et d'aisance a été observé ainsi que beaucoup de nervosité. Pour ce qui est de la posture, le sujet avait souvent les jambes et les bras croisés. Sa tenue vestimentaire était appropriée. Ce sujet avait également plusieurs tics nerveux et un regard fuyant. Lors de la deuxième présentation orale, ce sujet manifestait encore une ouverture à l'auditoire et avait, cette fois-ci, un souci de susciter la motivation et l'intérêt de son auditoire en ce qui concerne l'*interaction* avec l'auditoire. Pour ce qui est du *non-verbal*, nous avons pu observer une grande amélioration. En effet, le sujet démontrait beaucoup plus d'empathie, d'aisance et de naturel et il était souriant. Sa posture était plus adéquate, il avait une tenue équilibrée du corps et avait une meilleure gestion de l'espace. Sa tenue vestimentaire était encore une fois appropriée. Pour ce qui est des gestes, ils

appuyaient, cette fois, le discours et pour ce qui est du regard, le sujet regardait de façon soutenue l'auditoire et le balayait du regard.

En ce qui a trait au **sujet S21A**, sa première présentation orale comportait plusieurs traits négatifs se rapportant à la compétence communicative. En effet, pour ce qui est de l'*interaction*, nous avons observé que le sujet regardait constamment ses notes, qu'il se fermait à l'auditoire et qu'il démontrait une certaine indifférence. Il ne se préoccupait pas de l'auditoire. Son *non-verbal* nous indiquait un manque d'enthousiasme et un manque d'authenticité. Pour ce qui est de la posture, le sujet avait une tenue vestimentaire appropriée, mais il se balançait et avait les mains dans les poches. Le sujet ne faisait aucun geste et il regardait constamment ses feuilles. Lorsque nous avons observé la deuxième présentation orale, le **sujet S21A** avait une meilleure *interaction*, c'est-à-dire une meilleure relation avec l'auditoire. Il démontrait une ouverture à l'auditoire et un souci de susciter la motivation et l'intérêt des élèves. Pour ce qui est du *non-verbal*, le sujet laissait voir une plus grande aisance et un plus grand naturel. Sa posture était plus adéquate, il avait une tenue davantage équilibrée, une gestion plus appropriée de l'espace et encore une fois, une tenue vestimentaire adéquate. Finalement, il avait des gestes qui appuyaient le discours, un regard plus soutenu et il balayait l'auditoire du regard.

En ce qui concerne le **sujet S23A**, sa première présentation orale comportait plusieurs traits négatifs. En effet, pour ce qui est de l'*interaction*, nous avons observé que le sujet regardait constamment ses notes et qu'il démontrait une indifférence à l'auditoire. Son *non-verbal* nous indiquait un manque d'enthousiasme et il donnait l'impression d'être ailleurs. En ce qui concerne la posture, le sujet se balançait et avait les mains dans les poches. Il avait cependant une tenue vestimentaire appropriée. Sa présentation était également ponctuée de gestes parasites et son regard était fuyant. Il regardait énormément ses feuilles. Lors de la deuxième présentation orale, l'*interaction* entre ce sujet et l'auditoire était meilleure. Le sujet démontrait une

ouverture face à l'auditoire. Pour ce qui est du *non-verbal*, ce sujet manquait d'enthousiasme en raison de la nervosité. Il avait encore une fois une tenue vestimentaire appropriée. Il avait une tenue équilibrée du corps, malgré quelques balancements. Finalement, les gestes parasites avaient disparus au profit de gestes qui appuyaient le discours et qui captaient l'attention. Le sujet ne regardait plus ses feuilles, il balayait l'auditoire du regard.

Pour terminer, en ce qui concerne le **sujet S27A** nous avons pu observer plusieurs traits négatifs lors de sa première présentation orale. Pour ce qui est de l'*interaction*, c'est-à-dire l'interaction avec l'auditoire, nous avons pu observer une fermeture à l'auditoire et un regard constant sur ses notes. En ce qui concerne le *non-verbal*, nous avons observé un manque d'enthousiasme, de spontanéité et d'aisance ainsi que beaucoup de désinvolture. Pour ce qui est de la posture, le sujet avait souvent les jambes croisées, il se déhanchait et se balançait. Sa tenue vestimentaire était appropriée. Ce sujet avait également un regard fuyant. À la deuxième présentation orale, en ce qui concerne l'*interaction* avec l'auditoire, ce sujet manifestait encore une ouverture à l'auditoire et a manifesté, cette fois-ci, une habileté à répondre à des questions. Pour ce qui est du *non-verbal*, nous avons pu observer, encore une fois, un manque d'enthousiasme, mais la présence d'un sourire. Sa posture était plus adéquate, il avait une tenue équilibrée du corps et avait une meilleure gestion de l'espace. Sa tenue vestimentaire était encore une fois appropriée. Finalement, en ce qui concerne le regard, le sujet regardait de façon soutenue l'auditoire et le balayait du regard.

#### 4.3.2 Synthèse des résultats

À la suite de l'observation des six présentations orales qui ont été faites avant la séquence d'enseignement de l'oral et avant qu'il y ait évaluation par les pairs et à la suite de l'observation des six autres qui ont été faites par la suite, et ce, à l'aide de notre grille d'observation, nous avons pu constater une amélioration marquée chez

tous les sujets. En effet, nous avons pu constater que pour les six sujets, la seconde présentation orale était mieux réussie que la première. Pour chacune des compétences qui a été observée, nous avons pu remarquer plusieurs changements.

Pour ce qui est de la *compétence linguistique*, plus précisément pour le *volet voix*, nous avons pu observer que pour l'ensemble des sujets, une grande amélioration a été constatée, et ce, autant pour ce qui est de la diction que des faits prosodiques. Ces deux éléments de la compétence linguistique correspondent à deux ateliers formatifs que nous avons faits avec les élèves lors de la séquence d'enseignement de l'oral. Les élèves ont fait un atelier sur le volume (atelier 6 de la séquence d'enseignement), ce qui permettait des apprentissages concernant la diction. Ils ont également fait un atelier sur le débit (atelier 5), ce qui permettait des apprentissages concernant les faits prosodiques.

En ce qui concerne la *compétence linguistique* pour le *volet langue*, aucun enseignement et aucun atelier formatif sur le sujet n'a été fait pendant la séquence d'enseignement de l'oral. Une amélioration a été constatée lors de la deuxième présentation orale pour tous les sujets, mais une amélioration beaucoup moins importante. Cette légère amélioration pourrait s'expliquer par le fait que les élèves prenaient beaucoup plus au sérieux la deuxième présentation orale que la première et ils avaient tendance à utiliser une meilleure variété de langue.

En ce qui a trait à la *compétence discursive*, nous avons également pu observer une grande amélioration entre les premières présentations orales et les secondes. Les sujets ont tous amélioré de façon marquée l'organisation du discours. Lors de la première présentation, de graves lacunes ont été constatées, ce qui n'était plus le cas lors de la deuxième présentation orale. Lors de la séquence d'enseignement de l'oral, les élèves ont reçu un enseignement et ont fait des ateliers formatifs étant directement reliés à cette compétence. Ils ont d'abord fait des apprentissages concernant la

structure de l'exposé oral explicatif, c'est-à-dire sur le type de pratique, ce qui correspond à l'atelier formatif 1. Par la suite, ils ont fait des apprentissages concernant les sources d'information à l'aide de l'atelier formatif 3. Finalement, ils ont fait des apprentissages concernant les supports visuels (le matériel) à l'aide de l'atelier formatif 4. Les éléments reliés directement à chacun des ateliers ont été grandement améliorés par tous les sujets.

Pour ce qui est de la dernière compétence, la *compétence communicative*, nous avons également pu observer une très grande amélioration entre les premières présentations orales et les deuxièmes présentations orales. En ce qui concerne l'interaction, l'un des deux grands éléments de cette composante, nous avons pu observer une amélioration marquée chez tous les sujets. Malgré qu'il n'y eût aucun enseignement spécifique à l'aide d'ateliers concernant cet élément, le fait que les élèves aient eu un enseignement sur le type de pratique (atelier 1) leur a appris comment faire un exposé oral explicatif et ils ont appris à se détacher de leur feuille, ce qu'ils ne faisaient pas lors de la première présentation orale. L'atelier 1 sur le type de pratique a donc permis de faire des apprentissages concernant l'interaction avec l'auditoire, surtout en ce qui concerne l'ouverture à l'auditoire et le souci de susciter l'intérêt. Pour ce qui est du non-verbal, les six sujets se sont grandement améliorés, principalement en ce qui concerne la posture et le regard. Ces deux éléments ont été enseignés plus spécifiquement lors de l'atelier 7 sur le non-verbal.

Nous pouvons donc constater que les présentations orales de tous les sujets se sont améliorées et qu'une amélioration plus marquée a été observée pour les éléments qui ont été enseignés à l'aide des ateliers formatifs. Nous pourrions tout d'abord expliquer cette amélioration marquée de chacun des sujets par l'enseignement de l'oral qu'ils ont reçu selon la séquence didactique de Lafontaine (2007). Cela corrobore les dires de Lafontaine (2001 et 2007) qui affirme qu'enseigner l'oral en tant qu'objet d'enseignement, comme nous l'avons fait, permet que de véritables

apprentissages soient réalisés. Nous en avons eu la preuve grâce aux présentations orales réalisées par nos six sujets après qu'ils ont reçu un enseignement de l'oral. Dolz et Schneuwly (1998) abondent dans le même sens en affirmant qu'un enseignement doit être fait pour permettre le développement des capacités langagières des élèves. C'est également le cas de Messier (2004) qui, grâce à sa recherche, a permis de démontrer les répercussions positives de l'enseignement de l'oral sur les apprentissages des élèves en utilisant la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007). Nous pourrions également expliquer cette amélioration marquée entre les deux présentations orales en raison de l'évaluation par les pairs. En effet, les éléments de la grille d'observation pour lesquels les élèves ont eu une plus grande amélioration correspondent aux éléments que les élèves ont évalués à chaque atelier formatif à l'aide de l'évaluation par les pairs. De plus, Doré, Michaud, Mukarugagi (2002, p. 17) affirment que l'interaction avec les pairs aide l'élève dans ses apprentissages et selon Topping (1998), cela favorise l'apprentissage. Lafontaine soutient que l'évaluation par les pairs aide l'élève à prendre en charge sa propre communication orale. Également, lors des entrevues réalisées avec les six sujets, ces derniers ont affirmé qu'être évalué par leurs pairs leur a permis d'améliorer leurs présentations orales et qu'évaluer leurs pairs leur a été encore plus utile parce que cela leur a permis de faire des apprentissages. L'amélioration marquée du second exposé oral de chacun des sujets pourrait donc aussi s'expliquer par l'évaluation par les pairs qui a permis de faire des apprentissages et d'améliorer les présentations orales des sujets (Topping, 1998 et 2005; Bélair, 1999 ; Doré, Michaud, Mukarugagi, 2002 ; Durand et Chouinard, 2006 et Lafontaine, 2007).

#### **4.4 Synthèse globale de l'analyse des résultats**

L'expérimentation que nous avons réalisée auprès de 28 élèves de troisième secondaire en classe de français nous a permis d'obtenir plusieurs résultats significatifs et nous a permis de répondre à nos deux objectifs de recherche.

Grâce à notre questionnaire de recherche, nous avons pu décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de troisième secondaire, c'est-à-dire du point de vue de nos 28 sujets de recherche. Parmi les nombreux résultats que nous avons recueillis (certains étaient plus marquants que d'autres), il a été possible d'apprendre que les élèves ont réalisé, par année, depuis le début de leur secondaire, seulement une à deux activités de production orale et ils ont été évalués seulement une à deux fois par année. Nous avons également appris que les élèves ont surtout reçu un enseignement de l'oral se limitant à se faire donner des consignes, à se faire dire de rédiger leur présentation et à se faire montrer comment résumer les points importants de leur présentation. Le genre que les élèves ont pratiqué le plus souvent est l'exposé informatif, et ce, plus souvent seuls qu'en équipe. Les instruments qui ont été le plus souvent utilisés pour évaluer les productions orales ont été identifiés par les élèves comme étant l'autoévaluation, la grille d'autoévaluation et la grille d'évaluation et les outils qui n'ont jamais été utilisés pour la majorité des élèves sont le portfolio à l'oral, la coévaluation élève-enseignant, l'entrevue, le questionnaire, la rétroaction verbale et l'enregistrement des présentations. Nous avons également appris, après qu'il y a eu enseignement de l'oral et évaluation par les pairs, que la presque totalité des élèves est *plutôt en accord ou tout à fait en accord* avec l'utilité d'enseigner l'oral et avec l'utilité de l'évaluer. Avant qu'il y ait eu enseignement de l'oral et évaluation par les pairs, la majorité des élèves a dit ne jamais avoir appris les rôles à jouer pendant une situation de communication donnée, les caractéristiques liées à l'activité choisie, les faits de langue et les stratégies d'écoute. Ce fut tout le contraire après la séquence d'enseignement et après que les élèves ont vécu l'évaluation par les pairs, ils ont dit avoir fait ces apprentissages à l'exception des stratégies d'écoute. De plus, la majorité des élèves considère important de faire une production initiale pour déterminer les forces et les faiblesses avant une production orale. Une majorité d'élèves a aussi dit qu'il était important de faire des évaluations formatives et qu'il était important de connaître et de se faire expliquer les critères d'évaluation. Les élèves sont plus



partagés quant à l'importance de participer au choix des éléments qui sont évalués. Aussi, la majorité des élèves croit qu'il est utile d'être aidé et d'aider un pair lors de la préparation d'une production orale. Finalement, lorsque nous avons demandé aux élèves ce que cela pouvait leur apporter que les élèves de la classe participent à l'évaluation de leur production orale, une majorité d'élèves a donné une réponse positive lors du premier questionnaire et ce nombre a augmenté lors du deuxième questionnaire. En fait, tous les élèves ont donné une réponse positive à l'exception de trois élèves qui ont donné une réponse nuancée lors du deuxième questionnaire. En ce qui concerne cette question, les élèves ont dit que l'évaluation par les pairs permet d'avoir une meilleure habileté à s'exprimer, que l'évaluation par les pairs permet une évaluation plus authentique et plus empathique, qu'elle aura des répercussions dans le monde du travail, qu'elle permet de faire ressortir du positif dans toutes les présentations orales, qu'elle augmente la confiance en soi, qu'elle motive, qu'elle peut influencer la note de l'enseignant et finalement, l'évaluation par les pairs permet de faire des apprentissages.

Ensuite, nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées auprès de six élèves en utilisant notre questionnaire d'entrevue. Cela nous a permis de connaître plus en détail leur point de vue sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral ainsi que leur point de vue sur les effets que l'évaluation par les pairs peut avoir sur leurs pratiques d'expression orale. Nous avons pu constater que le point de vue de tous les sujets s'est amélioré de la première entrevue à la deuxième. Parmi les éléments marquants que les entrevues semi-dirigées nous ont appris, nous retrouvons le fait que les élèves considèrent davantage utile d'aider un pair que d'être aidé par ce dernier. Selon les élèves, après avoir fait de l'évaluation par les pairs, aider un pair leur permet d'apprendre par observation. En effet, les élèves peuvent observer ce qui n'est pas correct lors de la présentation orale d'un pair et ensuite, ils peuvent lui expliquer ce qui fait défaut et lui dire comment l'améliorer. Ils peuvent ainsi faire des apprentissages en aidant un pair et cela leur évite de faire les mêmes erreurs. Cela va

dans le même sens que les propos de Lafontaine (2007) concernant l'apprentissage par observation. Pour les élèves, se faire aider est utile, mais il est encore plus utile d'aider un pair. Cela correspond également aux propos de Topping (2005) concernant son modèle d'enseignement par les pairs. Les entrevues nous ont aussi appris que l'évaluation par les pairs aide aux apprentissages selon les élèves. De plus, ces derniers ont tous dit qu'il était utile de recevoir un enseignement pour évaluer ses pairs. Selon eux, cela permet de faire de meilleurs commentaires, ils sont plus précis. Les élèves ont aussi dit que connaître les critères d'évaluation et de se les être fait expliquer leur permet de mieux savoir comment se préparer à faire un oral. Cela est utile pour eux. Lors de la première entrevue, choisir les critères d'évaluation n'était pas considéré comme essentiel pour tous. Lors de la deuxième entrevue, tous les sujets ont trouvé cela important une fois qu'ils ont eu la possibilité de participer au choix des critères d'évaluation. Les élèves ont tous dit que cela les avait aidés, qu'ils se sentaient plus impliqués et que c'était plus motivant. Également, selon les élèves, il est important que l'auditoire soit actif puisque cela fait en sorte que les élèves sont plus attentifs. Finalement, en ce qui concerne l'autoévaluation, nous avons pu constater que le point de vue des élèves s'est amélioré lors de la deuxième entrevue. L'autoévaluation est considérée comme importante selon les élèves puisqu'elle permet de confronter sa propre perception de l'oral avec la perception des pairs.

Finalement, nous avons pu observer et analyser, à l'aide de la grille d'observation, les présentations orales faites par nos six sujets de recherche, et ce, avant et après qu'il y a eu enseignement de l'oral et évaluation par les pairs. Nous avons pu constater que les présentations orales de tous les sujets se sont améliorées et qu'une amélioration plus marquée a été observée pour les éléments de la grille d'observation qui ont été enseignés à l'aide d'ateliers formatifs. L'amélioration marquée des présentations orales de chacun des sujets pourrait s'expliquer par l'enseignement de l'oral qu'ils ont reçu selon la séquence didactique de Lafontaine (2007). Cela pourrait également s'expliquer en raison de l'évaluation par les pairs. En effet, les éléments de la grille

d'observation pour lesquels les élèves ont eu une plus grande amélioration correspondent aux éléments que les élèves ont évalués à chaque atelier formatif à l'aide de l'évaluation par les pairs. Comme le disent Doré, Michaud, Mukarugagi (2002) et Topping (1998), l'interaction avec les pairs favorise l'apprentissage. Également, lors des entrevues réalisées avec les six sujets, ces derniers ont affirmé qu'être évalués par leurs pairs leur a permis d'améliorer leurs présentations orales et qu'évaluer leurs pairs leur a été encore plus utile parce que cela leur a permis de faire des apprentissages. L'amélioration marquée du second exposé oral de chacun des sujets pourrait donc aussi s'expliquer par l'évaluation par les pairs qui a permis de faire des apprentissages et d'améliorer les compétences en communication orale des sujets (Topping, 1998 et 2005 ; Bélair, 1999 ; Doré, Michaud, Mukarugagi, 2002 ; Durand et Chouinard, 2006 et Lafontaine, 2007).

Grâce aux résultats que nous avons pu obtenir à l'aide de nos trois instruments de recherche, soit le questionnaire, le questionnaire d'entrevue (entrevues semi-dirigées) et la grille d'observation (présentations orales), nous pouvons affirmer avoir atteint nos deux objectifs de recherche. En effet, nous avons décrit les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire et, par le fait même, nous avons répondu à notre première question de recherche qui était : « Quels sont, du point de vue d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire, les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral qu'ils vivent en classe de français ? ». Nous avons également atteint notre deuxième objectif de recherche qui était de décrire les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire et nous avons également, par le fait même, répondu à notre deuxième question de recherche : « Quels sont les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire ? ».

## CONCLUSION

Dans les dernières années, les différentes recherches effectuées dans le domaine de la didactique de l'oral ont permis de faire des avancées importantes. Des modèles d'enseignement de l'oral ont été développés et de plus en plus de recherches sont réalisées concernant l'oral, et ce, autant auprès des jeunes enfants, des adolescents qu'auprès des futurs enseignants. Malgré toutes ces recherches et ces avancées, les enseignants ressentent encore un malaise face à l'enseignement de l'oral et plus particulièrement en ce qui concerne l'évaluation de l'oral. Les enseignants disent avoir de la difficulté à enseigner l'oral puisqu'ils ne savent souvent pas comment l'évaluer. Les recherches l'ont démontré et les enseignants sont unanimes à ce sujet, un manque de ressources didactiques et d'outils d'évaluation ainsi qu'un manque de formations expliqueraient une grande partie des inquiétudes et de l'inconfort reliés à l'oral. En réalisant notre recherche, nous avons tenté d'en apprendre davantage sur une technique d'évaluation qui semble être de plus en plus présente en classe de français, mais dont les recherches sur le sujet sont peu nombreuses. Il s'agit de l'évaluation par les pairs.

Par notre recherche, nous avons d'abord tenté de connaître, du point de vue d'élèves, les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral vécues en classe de français depuis le début du secondaire. Même si notre recherche s'intéressait principalement à l'évaluation de l'oral et plus particulièrement à l'évaluation par les pairs, il était nécessaire de questionner les élèves sur l'enseignement reçu pour mieux comprendre comment ils ont été évalués. Notre recherche a été effectuée auprès de 28 élèves de troisième secondaire de la grande région de Montréal et nous a renseigné sur la façon dont les élèves ont reçu un enseignement de l'oral et sur la façon dont ils ont été évalués. Nous avons appris que les élèves ont vécu peu d'activités d'oral et qu'ils ont fait peu d'évaluations en oral à chaque année depuis le début de leurs études

secondaires. La façon dont ils ont reçu un enseignement était souvent limitée à se faire donner des consignes, à rédiger leur présentation et à se faire montrer comment résumer les points importants de leur présentation. Les élèves ont le plus souvent fait des exposés informatifs, et ce, plus souvent seuls qu'en équipe. Les genres enseignés étaient très limités et les élèves ont dit avoir faits très peu d'apprentissages, sinon aucun, concernant les rôles à jouer pendant une situation de communication, les caractéristiques liées à l'activité choisie, les faits de langue et les stratégies d'écoute.

Nous avons également tenté de connaître les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire. Pour cela, nous avons filmé les présentations orales de 6 des 28 élèves qui ont participé à notre expérimentation, et ce, avant et après qu'ils ont vécu un enseignement de l'oral et qu'ils aient pu faire de l'évaluation par les pairs, pour connaître les effets possibles de cette dernière. Pour que les élèves puissent faire de l'évaluation par les pairs de façon efficace, de façon constructive et pour que cela soit crédible à leurs yeux, nous leur avons donné un enseignement de l'oral à partir de la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007). En effet, pour que les élèves puissent évaluer correctement et avec justesse, ils doivent premièrement savoir comment doit être faite une présentation orale, d'où la nécessité de leur enseigner l'oral. Nous leur avons donc fait un enseignement de l'oral en suivant la séquence de Lafontaine (2007), ce qui fait que nous leur avons enseigné ce qu'ils souhaitaient apprendre après qu'il y a eu une production initiale et que les élèves ont déterminé des objectifs d'apprentissage. Les élèves ont donc appris des particularités de l'oral sous forme d'ateliers formatifs. Nous avons intégré l'évaluation par les pairs lors de chacun des ateliers, et ce, après que les élèves ont reçu une formation pour évaluer leurs pairs. Les élèves ont donc reçu un enseignement de l'oral, et ils ont pu évaluer leurs pairs et être évalués par ces derniers. Pour connaître les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale de ces six élèves, nous les avons filmés et nous les avons également rencontrés lors d'entrevues semi-dirigées. En effet, nous avons

rencontré les six élèves avant qu'il y ait enseignement de l'oral et évaluation par les pairs pour connaître leur point de vue sur le sujet et une autre fois, par la suite, pour savoir si leur point de vue avait changé. Nous avons fait la même chose avec les questionnaires, mais cette fois avec les 28 élèves, en posant des questions sur l'évaluation par les pairs. À l'aide des enregistrements vidéo, des entrevues et des questionnaires nous avons pu en apprendre sur les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire. En effet, pour ce qui est du questionnaire, le point de vue des élèves concernant l'évaluation par les pairs a changé positivement du premier au deuxième questionnaire, après que les élèves ont reçu un enseignement de l'oral et qu'ils ont fait de l'évaluation par les pairs. En ce qui concerne les entrevues, la perception générale des six sujets s'est améliorée de façon positive après qu'ils ont reçu un enseignement de l'oral et après qu'ils ont fait de l'évaluation par les pairs. Tous les sujets avaient une perception générale positive de l'évaluation par les pairs. Les six sujets ont dit avoir appris grâce à l'évaluation par les pairs et ont fait ressortir plusieurs avantages non négligeables. Un fait important est ressorti lors des entrevues. Selon les élèves interrogés, l'évaluation par les pairs est utile et importante, mais les apprentissages se feraient davantage lorsque les élèves évaluent leurs pairs que lorsqu'ils sont évalués par eux. Cela correspond aux propos de Topping (1998 et 2005) concernant l'évaluation par les pairs. Finalement, pour ce qui est des exposés oraux que nous avons filmés, nous avons observé une grande amélioration entre la première présentation orale avant qu'il y ait enseignement de l'oral et évaluation par les pairs et la deuxième présentation, et ce, pour chacun des sujets. Nous avons également pu observer que les éléments de l'oral qui ont été le plus améliorés sont les éléments qui ont été enseignés lors d'ateliers formatifs et qui ont été, par le fait même, des éléments d'évaluation lors de l'évaluation par les pairs. L'amélioration marquée du second exposé oral de chacun des sujets pourrait donc s'expliquer par l'évaluation par les pairs qui a permis de faire des apprentissages et d'améliorer les compétences en communication orale des sujets ainsi que par l'enseignement reçu à l'aide de la séquence d'enseignement

de l'oral de Lafontaine (2007). Nous pouvons donc affirmer que l'évaluation par les pairs a des effets positifs sur les pratiques d'expressions orales des élèves qui ont participé à notre expérimentation.

Nous sommes conscients que les résultats de notre recherche ne sont pas généralisables à l'ensemble des élèves québécois puisqu'il s'agit d'une recherche exploratoire dans une seule classe de français de troisième secondaire. Nous considérons toutefois que nous avons obtenus des résultats qui permettent d'ouvrir la voie à de nouvelles recherches concernant l'évaluation de l'oral et plus précisément l'évaluation par les pairs. De plus, nous espérons que nos résultats de recherche pourront avoir des répercussions en didactique de l'oral, qu'ils stimuleront la recherche et qu'ils pourront aider les enseignants à évaluer l'oral.

## RÉFÉRENCES

- Angers, M. 2000. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, 3<sup>e</sup> éd. Anjou : Les éditions CEC. 226 p.
- Bélair, L. 1999. *L'évaluation dans l'école, nouvelles pratiques*. Paris : ESF. 125 p.
- Bergeron, R. 2000. « Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe ». *Québec français*, no 118 (été), p. 30-33.
- Berrier, A. 1991. « L'évaluation de l'oral : quelles questions? ». *The French Review*, vol. 64, no 3 (février), p. 476-484.
- Berrier, A. 1992. « Pratiques interactives : évaluation possible? ». *Revue de l'ACLA*, vol. 14, no 1 (printemps), p. 31-44.
- Berset Fougerand, B. 1991. « Évaluer certificativement l'expression orale... ou se battre contre des moulins à vent » In *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, sous la dir. de M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud, p. 183-194, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Béatrix Köhler, D. et Piguet, A.-M. 1991. « Ils parlent, que peut-on évaluer? » In *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, sous la dir. de M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud, p. 171-182, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Caillier, J. 2003. « Apprendre à l'oral entre pairs » In *Didactiques de l'oral*, sous la dir. du Bureau de la formation continue des enseignants, Basse-Normandie : Caen, CRDF de Basse-Normandie. p. 101-111.
- Chamberland, G., L. Lavoie et D. Marquis. 2006. *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 176 p.
- Charbonneau, J. et L. Ouellet. 2007. « Regard sur la communication orale en français, langue d'enseignement au secondaire dans le programme de formation de l'école québécoise » In *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes*, sous la dir. de G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron, p. 141-159, Québec : Presses de l'Université du Québec.



- Cohen, E. G. 1994. *Le travail de groupe*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc. 207 p.
- Colbert, F. 2007. *Gérez la culture, partagez la passion*, En ligne : <http://www.gestiondesarts.com/index.php?id=1214>, Consulté le 2 novembre 2007.
- De Koninck, G. 2005. *Lire et écrire au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation. 182 p.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF. 211 p.
- Doré, L., N. Michaud et L. Mukarugagi. 2002. *Le portfolio, évaluer pour apprendre*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill. 146 p.
- Doutreloux, J.-M. 1989 *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP. 204 p.
- Durand, M.-J. et R. Chouinard. 2006. *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Hurtubise HMH. 374 p.
- Fisher, C. 2007a. « Le développement des compétences langagières à l'oral dans le contexte de la formation à l'enseignement » In *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche*, sous la dir. de É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin, p. 257 à 273, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fisher, C. 2007b. « L'évaluation des compétences orales d'étudiants en formation à l'enseignement » In *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes*, sous la dir. de G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron, p. 171-182, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- François, F. 1993. *Pratiques de l'oral*. Condé-sur-Noireau : Éditions Nathan. 225 p.
- Garcia-Debanc, C. 1999. « Évaluer l'oral ». *Pratiques*, no. 103/104 (novembre), p. 193-212.
- Garcia-Debanc, C. 2002. « Six bonnes raisons d'évaluer l'oral ». *Les cahiers pédagogiques*, no 400 (janvier), p. 55.

- Gagnon, R. 2007. « Analyse comparative du traitement de l'exposé oral dans des moyens d'enseignement québécois et suisses romands » In *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes*, sous la dir. de G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron, p. 63-87, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert P. et C. Vander Borgh. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage*. 2<sup>e</sup> éd. Bruxelles : De Boeck, 432 p.
- Karsenti, T., et L. Savoie Zajc. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3e éd. rev. et corr. Sherbrooke : Éditions du CRP, 316 p.
- Lafontaine, L. 1995. *Pratiques et perceptions de la communication orale en classe de français langue première chez des enseignants de première, troisième et cinquième secondaires*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal, 121 p.
- Lafontaine, L. 2000. « L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir ». *Québec français*, no 118 (été), p. 42-44.
- Lafontaine, L. 2001. *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal, 354 p.
- Lafontaine, L. 2004. *L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise : Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF (Québec, 26-28 août 2004)*. En ligne : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=partitre#2>, Consulté le 3 décembre 2007.
- Lafontaine, L et C. Le Cunff. 2006. « Les représentations de l'enseignement de l'oral ». *Québec français*, no 141 (printemps), p. 87-89.
- Lafontaine, L. 2007. *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation, 139 p.
- Lafontaine, L et S. Blain. 2007. « L'oral réflexif dans les groupes de révision rédactionnelle en quatrième année primaire au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone » In *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes*, sous la dir. de G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron, p. 119-140, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafontaine, L. et G. Messier. 2007. *Les pratiques et perceptions de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire de l'Outaouais*. En ligne : <http://www.lizannelafontaine.com/fr/exempliers.asp>, Consulté le 4 décembre 2007.
- Lafontaine, L. et Cl. Préfontaine. 2007. « Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII(1), p.47-66.
- Lafortune, L. et G. Dubé. 2004. « Métacognition et communication : deux processus en interrelation ». *Vie pédagogique*, no 131 (avril-mai), p. 47-50.
- Lapostolle, L. et C. Barrette. 2007. « L'aide par les pairs, quitte ou double », Présentation faite au 40<sup>e</sup> congrès de l'Association québécoise des professeurs de français. (Document non publié). Sainte-Hyacinthe, 26 octobre 2007, 12 p.
- Laurier, M. D., R. Tousignant et D. Morissette. 2005. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. 176 p.
- Lazure, R. 1994a. « L'oral... à bout de souffle ? ». *Québec français*, no 94 (été), p. 22-24.
- Lazure, R. 1994b. « Planifier l'enseignement de l'oral : un dilemme perpétuel ». *La Lettre de l'Association internationale de didactique du français langue maternelle*, no 15, p. 10-12.
- Lebrun, M. et et Cl. Préfontaine. 1999. « La langue de l'enseignant : défi social et préoccupations institutionnelles ». *Terminogramme*, no 91-92 (septembre), p.65-90.
- L'Écuyer, J. 1990. « Les modèles dans les sciences de l'éducation » In L'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française section canadienne (Dir.). *Les modèles en éducation*, p. 3-11, Montréal : Éditions Noir et Blanc.
- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.) Montréal : Guérin, 1554 p.
- Messier, G. 2004. *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal, 167 p.

- Messier, G. 2007. « Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire, mise en œuvre d'un modèle didactique », In *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes*, sous la dir. de G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron, p. 45-62, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MELS). 2004. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, 575 p.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). 2007a. *Les bulletins chiffrés : un pas de plus vers la réussite scolaire*, En ligne : [http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/pdf/feuilleter\\_12.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/pdf/feuilleter_12.pdf), Consulté le 3 décembre 2007.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MELS). 2007b. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 1995. *Programmes d'études, Le français enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 178 p.
- Miyata, C. 2004. *L'art de communiquer oralement*. Montréal : Chenelière Éducation. 174 p.
- Moisan, M. 2000. « Raviver la discussion pour raviver la communication orale ». *Québec français*, no 118 (été), p. 34-38.
- O'Brien, H. V., M. B. Marks et B. Charlin. 2003. « Le feedback (ou rétro-action) : un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique ». *Pédagogie médicale*, no 3 (août), vol. 4 p. 184-191.
- Perrenoud, P. 1988. *À propos de l'oral*, En ligne : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1988/1988\\_14.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html), Consulté le 7 novembre 2007.
- Plane, S. et C. Garcia-Debanc. 2007. « L'oral : un objet qui se dérobe à l'analyse. Difficulté méthodologique pour l'étude de l'oral dans les recherches en didactique du français langue première ». *La Lettre de l'Association (AIRDF)*, no 40, 2007-1, p. 20-25.
- Plessis-Bélair, G. 1994. « N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école ? ». *Québec français*, no 94 (été), p. 25-27.

- Plessis-Bélair, G., L. Lafontaine et L. Bergeron. 2007. « La didactique du français oral au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles » In *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes*, sous la dir. de G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron, p. 1-41, Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Préfontaine, Cl., M. Lebrun. et M. Nachbauer. 1998. *Pour une expression orale de Qualité*. Montréal : Les Éditions Logiques. 255 p.
- Robert, M. 1988. *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, 3<sup>e</sup> éd. St-Hyacinthe : Edisem, 420 p.
- Sauvé, L. 1992. *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement. Élaboration d'un supramodèle pédagogique. Volume 1*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Savoie-Zajc, L. 2004. « La recherche qualitative/interprétative en éducation » Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3e éd. rev. et corr., sous la dir. de Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc, p. 123-150. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP, 316 p.
- Scallon, G. 1998. « Les nouveaux objectifs de programmes et l'évaluation. Sommes-nous dans une Tour de Babel ? » *Québec français*, No. 111 (automne), p. 30-33.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques, 474 p.
- Tardif, J. 2006. *L'évaluation des compétences*. Montréal : Chenelière Éducation, 363 p.
- Tochon, F. V. 2001. *Enseigner le français oral à l'école*. Sherbrooke : Éditions du CRP. 208 p.
- Topping, K. J. 1998. « Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities ». *Review of Educational Research*, vol. 68, no 3, p. 249-276.
- Topping, K. J. 2005. « Trends in Peer Learning ». *Educational Psychology*, vol. 25, no. 6 (Décembre), p. 631-645.
- Tremblay, M. B. 2003. *La communication chez les enseignants, savoir-être et savoir-faire pédagogiques*. Montréal : Guérin universitaire. 177 p.

Université du Québec à Montréal, 1999. *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains*, En ligne : <http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-cadre-normatif-texte.htm>, Consulté le 13 novembre 2007.

Villepontoux, L. 1992. *Apprendre le langage à l'école*. Toulouse : Éditions Privat. 170 p.

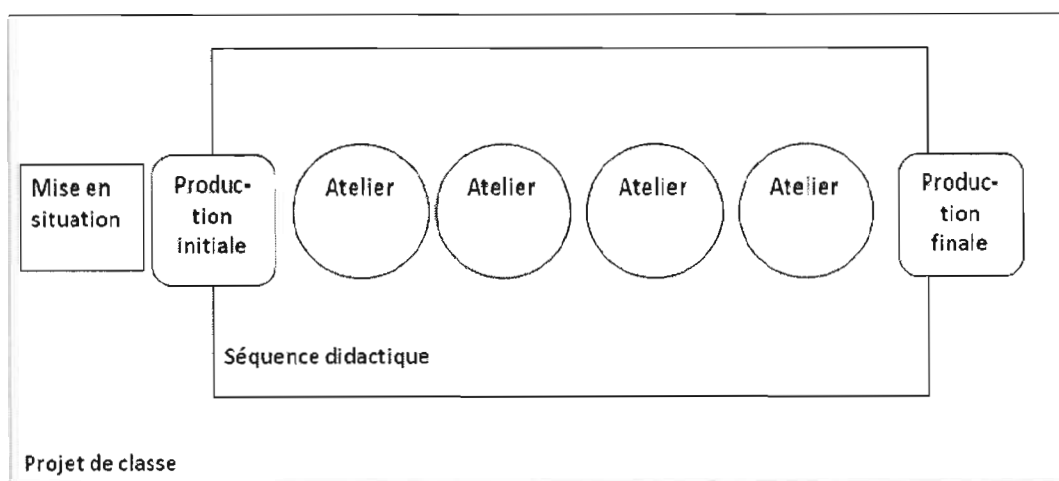
Vygotsky, L. 1985. *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales. 419 p.

## **APPENDICE A**

### **APPENDICES ASSOCIÉS AU CADRE THÉORIQUE**

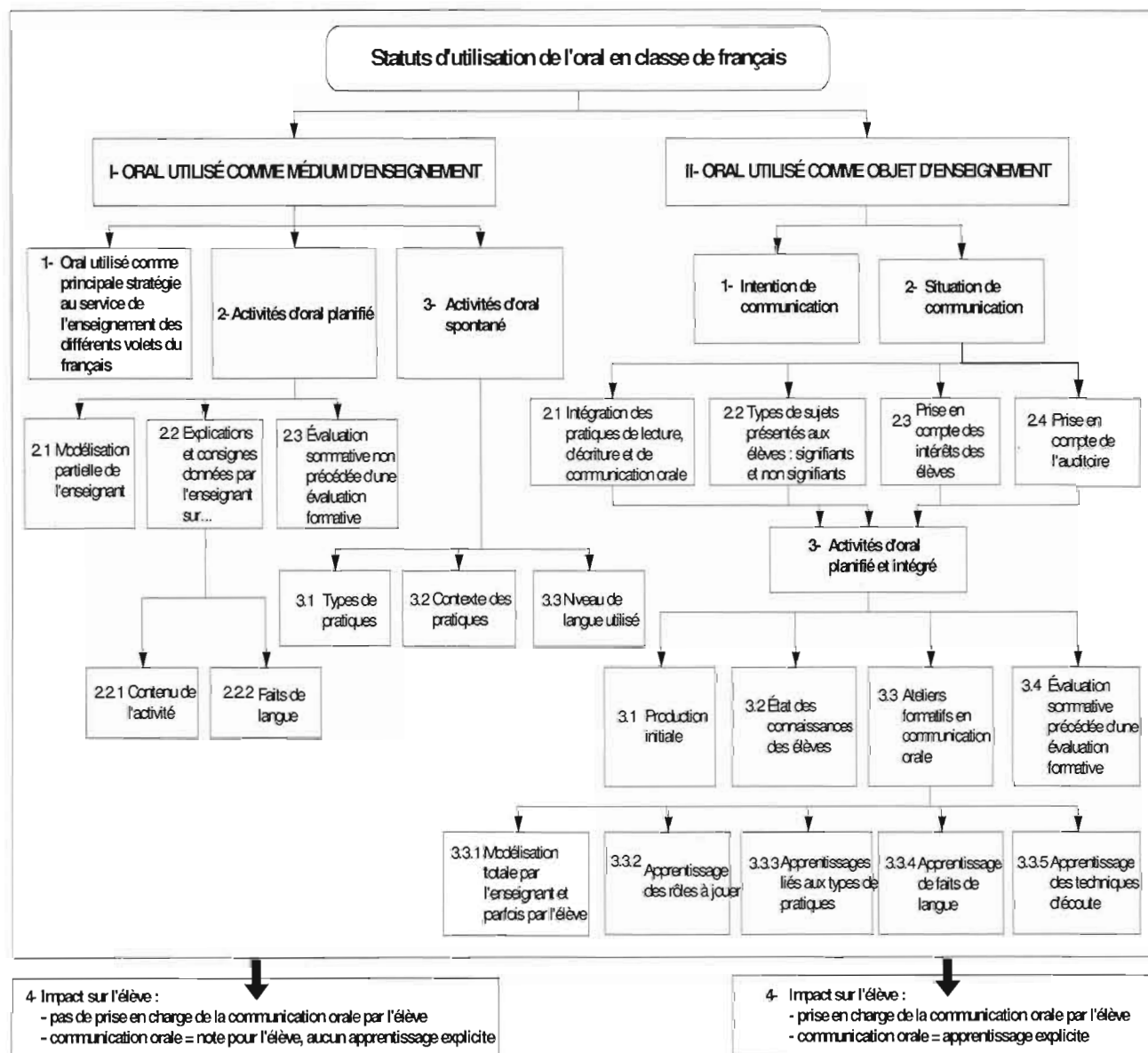
- A.1 Séquence didactique d'enseignement de l'oral de Dolz et Schneuwly (1998)
- A.2 Modèle didactique de la production orale en classe de français au secondaire de Lafontaine (2001)
- A.3 Séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007)
- A.4 Modèle d'enseignement par les pairs de Topping (2005)
- A.5 Critères de qualité lors de l'évaluation de l'oral (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998)

## A.1 Séquence didactique d'enseignement de l'oral de Dolz et Schneuwly (1998)

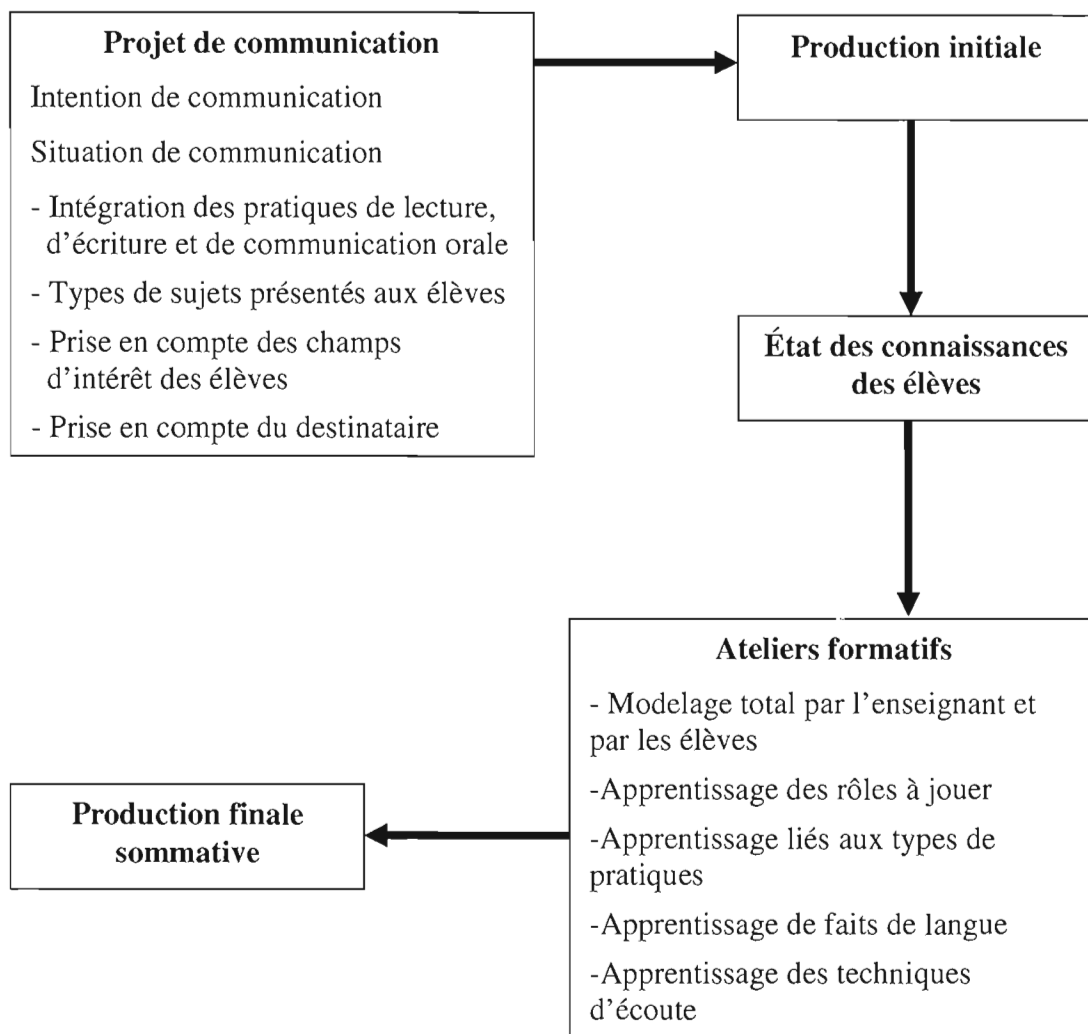




## A.2 Modèle didactique de la production orale en classe de français au secondaire de Lafontaine (2001)

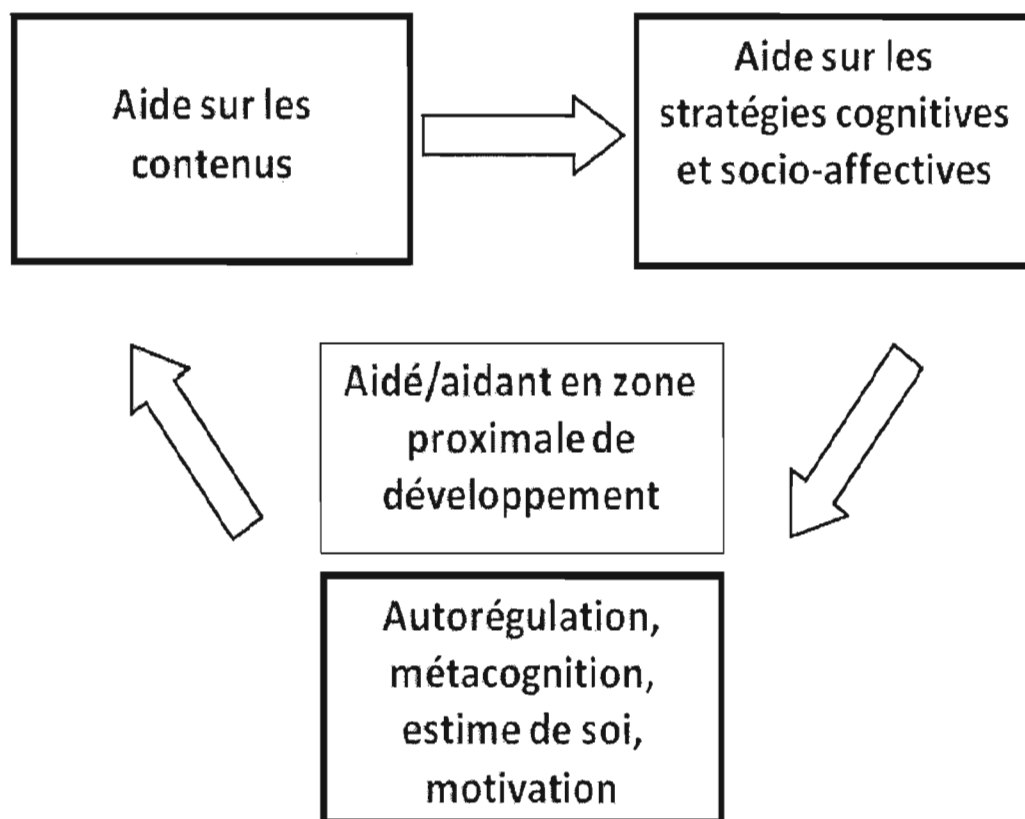


## A.3 Séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007)



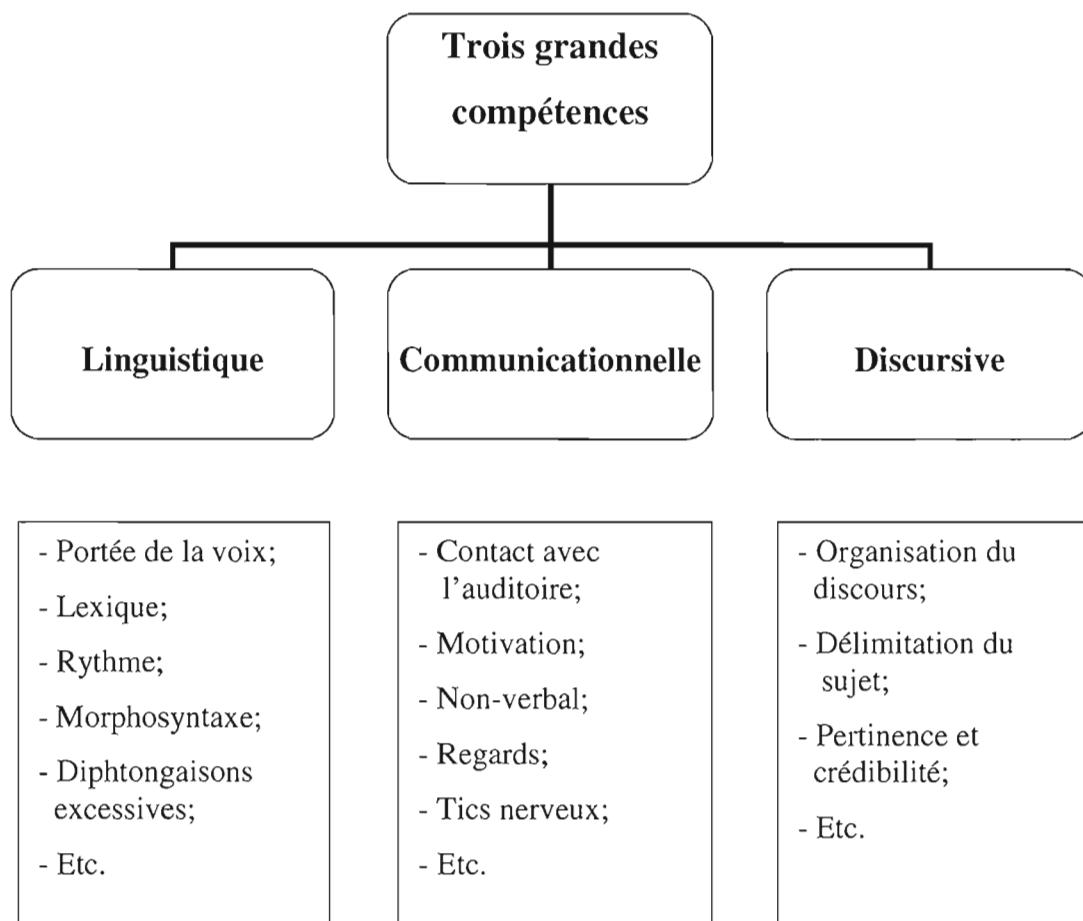
Source : Messier (2007)

## A.4 Modèle d'enseignement par les pairs de Topping (2005)



Source : Lapostolle et Barrette (2007)

A.5 Critères de qualité lors de l'évaluation de l'oral (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998)



## **APPENDICE B**

### **APPENDICES ASSOCIÉS À LA MÉTHODOLOGIE**

- B.1 Lettre explicative de l'expérimentation adressée à la direction de l'école
- B.2 Protocole de recherche pour l'expérimentation
- B.3 Consentement parental pour l'expérimentation
- B.4 Lettre explicative de la préexpérimentation adressée à la direction de l'école
- B.5 Protocole de recherche pour la préexpérimentation
- B.6 Consentement parental pour la préexpérimentation
- B.7 Premier questionnaire de l'expérimentation
- B.8 Premier questionnaire d'entrevue de l'expérimentation
- B.9 Deuxième questionnaire d'entrevue de l'expérimentation
- B.10 Protocole d'entrevue
- B.11 Deuxième questionnaire de l'expérimentation
- B.12 Grille d'observation de la préexpérimentation
- B.13 Grille d'observation de l'expérimentation
- B.14 Séquence d'enseignement de l'exposé oral explicatif
- B.15 Grille d'observation vierge
- B.16 Plan d'un exposé oral explicatif
- B.17 Grille d'observation complétée

## B. 1 Lettre explicative de l'expérimentation adressée à la direction de l'école

Monsieur,

Par la présente, je vous demande l'autorisation d'effectuer dans votre école la recherche « Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire : une description » dans le cadre de ma maîtrise à l'Université du Québec à Montréal. Je solliciterais la participation de trois groupes de français de troisième secondaire. Ce projet vise à décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue des élèves et il vise également à décrire les effets de l'évaluation de la communication orale par les pairs sur la pratique d'expression orale des élèves. Votre accord favoriserait l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

Avec votre autorisation et l'accord des élèves et de leurs parents, il serait possible de mener ma recherche qui consiste à répondre deux fois à un court questionnaire (20 minutes) et à réaliser deux productions orales qui seraient filmées. Ces deux productions orales font déjà parties du programme de français et elles sont prévues dans la planification de l'enseignant. Finalement, quelques élèves, s'ils sont d'accord, pourraient participer à deux entrevues enregistrées d'environ 20 minutes, et ce, en lien avec les réponses des deux questionnaires. Les entrevues seraient faites en dehors des heures de cours (le matin, le midi ou après les cours) pour ne pas que les élèves manquent des heures de classe.

La participation des élèves à cette recherche serait volontaire. Cela signifie que même s'ils consentent à participer à la recherche, ils demeurent entièrement libres de mettre fin à leur participation en tout temps sans justification ni pénalité. Les parents peuvent également retirer leur enfant du projet en tout temps sans que cela ne le pénalise.

Il n'y a pas de risques associés à la participation des élèves à ce projet. Les activités proposées aux élèves sont exactement les mêmes que celles qu'ils rencontrent dans un cours de français ordinaire.

Toutes données sur les documents permettant d'identifier les élèves seront enlevées au moment de la transcription. Ces documents seront détruits après leur transcription sur un support informatique.

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Il me fera plaisir de répondre à vos questions. Sachez aussi que notre étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR).

Si vous acceptez, veuillez signer cette lettre à l'endroit prévu.

**Autorisation**

Après avoir lu ce document, je, soussigné (inscrivez votre nom en majuscules) \_\_\_\_\_, autorise Monsieur Christian Dumais, étudiant à la maîtrise au département de linguistique et de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal, à réaliser dans mon école des activités dans le cadre de sa recherche « Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire : une description » qui se réalisera à l'hiver 2008.

(Signature) \_\_\_\_\_

Je vous remercie énormément de votre attention et de votre collaboration, et je vous prie d'agréer, Monsieur, mes salutations les plus distinguées.

Christian Dumais,  
Candidat à la maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues et  
enseignant de français au secondaire

## B.2 Protocole de recherche pour l'expérimentation

Je suis présentement étudiant à la maîtrise à l'Université du Québec à Montréal. Je me spécialise dans le domaine de la communication orale. Je sollicite votre participation pour ma recherche sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la communication orale en classe de français. Je demande donc votre accord pour participer à ma recherche.

- Votre participation vous demanderait de répondre à deux reprises à un court questionnaire.
- Vous auriez à faire deux présentations orales filmées qui seraient évaluées à l'aide d'une grille d'observation. Il ne s'agit pas de travaux supplémentaires puisque deux présentations orales sont déjà prévues à votre programme de français de troisième secondaire.
- Vous recevriez un enseignement de l'oral.
- Six élèves de la classe auraient à faire deux courtes entrevues enregistrées, et ce, dans le but de répondre à quelques questions.

Soyez assurés que votre nom n'apparaîtrait pas dans la recherche, tout serait fait de façon confidentielle. De plus, vous auriez un code pour vous identifier et vous auriez le droit de vous retirer de l'étude en tout temps.

J'espère fortement que vous acceptiez de participer à ma recherche. Cette dernière permettra d'améliorer l'enseignement et l'évaluation de la communication orale.

Christian Dumais



## B.3 Consentement parental pour l'expérimentation

EFFETS DE L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS SUR LES PRATIQUES D'EXPRESSION ORALE D'ÉLÈVES DE 3<sup>e</sup> SECONDAIRE : UNE DESCRIPTION

Chers parents,

Je sollicite la participation de votre enfant à un projet de recherche dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé à l'Université du Québec à Montréal. Ce projet vise à décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue des élèves et il vise également à décrire les effets de l'évaluation de la communication orale par les pairs sur la pratique d'expression orale des élèves. La direction de l'école a donné son accord à ce projet. La participation de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

Avec votre autorisation et l'accord de votre enfant, celui-ci sera invité à répondre deux fois à un court questionnaire écrit (20 minutes) et il devra réaliser deux productions orales qui seront filmées. Ces deux productions orales font déjà parties du programme de français et elles sont prévues dans la planification de l'enseignant. Finalement, votre enfant, s'il est d'accord, pourrait participer à deux entrevues enregistrées d'environ 20 minutes, et ce, en lien avec les réponses des deux questionnaires. Les entrevues seraient faites en dehors des heures de cours (le matin, le midi ou après les cours) pour ne pas que votre enfant manque des heures de classe.

La participation de votre enfant à cette recherche est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps sans que cela ne le pénalise.

Il n'y a pas de risques associés à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités proposées à votre enfant sont exactement les mêmes que celles qu'il rencontre dans un cours de français ordinaire.

Toutes données sur les documents permettant d'identifier votre enfant seront enlevées au moment de la transcription. Ces documents seront détruits après leur transcription sur un support informatique.

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Il me fera plaisir de répondre à vos questions. Sachez aussi que notre étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR).

Christian Dumais, candidat à la maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues, Université du Québec à Montréal.

Signature du chercheur: \_\_\_\_\_

Veillez retourner la seconde feuille de ce formulaire au professeur de français de votre enfant pour le **14 mars 2008** et veuillez conserver la première feuille pour toute communication éventuelle avec le chercheur.

#### B. 4 Lettre explicative de la préexpérimentation adressée à la direction de l'école

Monsieur,

Par la présente, je vous demande l'autorisation d'effectuer dans votre école une partie de la recherche « Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire : une description » dans le cadre de ma maîtrise à l'Université du Québec à Montréal. Je solliciterais la participation d'un groupe de français de deuxième secondaire. Ce projet vise à décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue des élèves et il vise également à décrire les effets de l'évaluation de la communication orale par les pairs sur la pratique d'expression orale des élèves. Votre accord favoriserait l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

Avec votre autorisation et l'accord des élèves et de leurs parents, il serait possible de mener ma recherche qui consiste à répondre à un court questionnaire (20 minutes) et à réaliser, pour quelques élèves, une production orale qui serait filmée. De plus, les élèves qui auraient réalisé une production orale, s'ils sont d'accord, participeraient à une entrevue enregistrée d'environ 20 minutes, et ce, en lien avec les réponses du questionnaire. Les entrevues seraient faites en dehors des heures de cours (le matin, le midi ou après les cours) pour ne pas que les élèves manquent des heures de classe.

La participation des élèves à cette recherche serait volontaire. Cela signifie que même s'ils consentent à participer à la recherche, ils demeurent entièrement libres de mettre fin à leur participation en tout temps sans justification ni pénalité. Les parents peuvent également retirer leur enfant du projet en tout temps sans que cela ne le pénalise, puisque cette recherche ne modifie en rien le contenu et les évaluations du cours.

Il n'y a pas de risques associés à la participation des élèves à ce projet. Les activités proposées aux élèves sont exactement les mêmes que celles qu'ils rencontrent dans un cours de français ordinaire.

Toutes données sur les documents permettant d'identifier les élèves seront enlevées au moment de la transcription. Ces documents seront détruits après leur transcription sur un support informatique.

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Il me fera plaisir de répondre à vos questions. Sachez aussi que notre étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR).

Si vous acceptez, veuillez signer cette lettre à l'endroit prévu.

#### **Autorisation**

Après avoir lu ce document, je, soussigné (inscrivez votre nom en majuscules) \_\_\_\_\_, autorise Monsieur Christian Dumais, étudiant à la maîtrise au département de linguistique et de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal, à réaliser dans mon école des activités dans le cadre de sa recherche « Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire : une description » qui se réalisera à l'hiver 2008.

(Signature) \_\_\_\_\_

Je vous remercie énormément de votre attention et de votre collaboration, et je vous prie d'agréer mes salutations les plus distinguées.

Christian Dumais,  
Candidat à la maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues et enseignant de français au secondaire, Université du Québec à Montréal

### B.5 Protocole de recherche pour la préexpérimentation

Je suis présentement étudiant à la maîtrise à l'Université du Québec à Montréal. Je me spécialise dans le domaine de la communication orale. Je sollicite votre participation pour ma recherche sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la communication orale en classe de français. Je demande donc votre accord pour participer à ma recherche.

- Votre participation vous demanderait de répondre à un court questionnaire.
- Quelques élèves de la classe auraient à faire une présentation orale filmée qui serait évaluée à l'aide d'une grille d'observation. Elle ne serait pas notée.
- Les élèves de la classe qui auraient fait des présentations orales auraient à faire une courte entrevue enregistrée, et ce, dans le but de répondre à quelques questions.

Soyez assurés que votre nom n'apparaîtrait pas dans la recherche, tout serait fait de façon confidentielle. De plus, vous auriez un code pour vous identifier et vous auriez le droit de vous retirer de l'étude en tout temps.

J'espère fortement que vous acceptiez de participer à ma recherche. Cette dernière permettra d'améliorer l'enseignement et l'évaluation de la communication orale.

Christian Dumais

## B.6 Consentement parental pour la préexpérimentation

EFFETS DE L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS SUR LES PRATIQUES D'EXPRESSION ORALE D'ÉLÈVES DE 3<sup>e</sup> SECONDAIRE : UNE DESCRIPTION

Chers parents,

Je sollicite la participation de votre enfant à un projet de recherche dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé à l'Université du Québec à Montréal. Ce projet vise à décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue des élèves et il vise également à décrire les effets de l'évaluation de la communication orale par les pairs sur la pratique d'expression orale des élèves. La direction de l'école a donné son accord à ce projet. La participation de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

Avec votre autorisation et l'accord de votre enfant, celui-ci sera invité à répondre à un court questionnaire (20 minutes) et il devra réaliser une production orale qui sera filmée. Votre enfant, s'il est d'accord, pourrait participer à une entrevue enregistrée d'environ 20 minutes, et ce, en lien avec les réponses du questionnaire. L'entrevue serait faite en dehors des heures de cours (le matin, le midi ou après les cours) pour ne pas que votre enfant manque des heures de classe.

La participation de votre enfant à cette recherche est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps sans que cela ne le pénalise, puisque cette recherche ne modifie en rien le contenu et les évaluations du cours.

Il n'y a pas de risques associés à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités proposées à votre enfant sont exactement les mêmes que celles qu'il rencontre dans un cours de français ordinaire.

Toutes données sur les documents permettant d'identifier votre enfant seront enlevées au moment de la transcription. Ces documents seront détruits après leur transcription sur un support informatique.

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Il me fera plaisir de répondre à vos questions. Sachez aussi que notre étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR).

Christian Dumais, candidat à la maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues, Université du Québec à Montréal.

Signature du chercheur: \_\_\_\_\_

AUTORISATION PARENTALEEFFETS DE L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS SUR LES PRATIQUES D'EXPRESSION ORALE D'ÉLÈVES DE 3<sup>e</sup> SECONDAIRE : UNE DESCRIPTION

J'autorise mon enfant à participer en classe aux activités proposées :      Oui      Non  
   ☐      ☐

J'accepte que mon enfant soit éventuellement rencontré pour une entrevue individuelle : Oui      Non  
   ☐      ☐

Nom de l'enfant (en lettres moulées) : \_\_\_\_\_

Signature du parent : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Coordonnées:

Téléphone : \_\_\_\_\_

Adresse postale : \_\_\_\_\_

Adresse de courriel : \_\_\_\_\_

Veillez retourner la seconde feuille de ce formulaire au professeur de français de votre enfant avant le **29 février 2008** et veuillez conserver la première feuille pour toute communication éventuelle avec le chercheur.

## B.7 Premier questionnaire de l'expérimentation

**Questionnaire de recherche (1)**

Code d'identification : \_\_\_\_\_

Partie 1					
DONNÉES SOCIOLOGIQUES					
<p>1. Quel âge as-tu ?</p> <p><input type="checkbox"/> 12 ans   <input type="checkbox"/> 13 ans   <input type="checkbox"/> 14 ans   <input type="checkbox"/> 15 ans   <input type="checkbox"/> 16 ans   <input type="checkbox"/> 17 ans   Autre : _____</p> <p>2. Tu es de sexe :   <input type="checkbox"/> féminin   <input type="checkbox"/> masculin</p>					
Partie 2					
ENSEIGNEMENT DE L'ORAL – CONNAISSANCE DES PRATIQUES					
<p>3. Depuis le début de tes études secondaires, en classe de français, environ combien de fois <b>par année</b> as-tu réalisé des activités de production orale (évaluées ou non)?</p> <p><input type="checkbox"/> jamais   <input type="checkbox"/> 1 à 2 fois   <input type="checkbox"/> 3 à 4 fois   <input type="checkbox"/> 5 fois et plus</p> <p>4. De quelles façons tes enseignants de français t'ont-ils <b>enseigné</b> la communication orale ?</p>					
ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT	TU AS REÇU CE TYPE D'ENSEIGNEMENT :				
	JAMAIS	RAREMENT	SOUVENT	TOUJOURS	JE NE SAIS PAS
- En te donnant des consignes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- En te faisant rédiger ta présentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- En te montrant comment résumer les points importants de ta présentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- En te montrant comment rendre plus intéressante ta présentation à l'aide d'un support visuel (carton, PowerPoint, objets)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- En te demandant de t'exercer devant un miroir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- En te demandant de t'enregistrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- En faisant du modelage, c'est-à-dire que ton enseignant servait de modèle en te présentant un oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- En te faisant observer divers discours oraux (enregistrements audio ou vidéo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



- En suivant les situations de communication proposées dans les manuels scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- En faisant des ateliers liés aux divers aspects de la communication orale (non-verbal : gestuelle, regard, silence ; verbal : voix, rythme, débit, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- En t'enseignant des stratégies d'écoute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- En t'enseignant comment faire une rétroaction, c'est-à-dire un commentaire sur une présentation orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Autres : _____	<input type="checkbox"/>				
- La communication orale ne m'a jamais été enseignée au secondaire					

5. Quels genres de productions orales as-tu faits en classe de français depuis **le début de ton secondaire** (évaluées ou non) ?

ACTIVITÉS D'ORAL	TU AS FAIT CE GENRE DE PRODUCTION ORALE :				
	JAMAIS	RAREMENT	SOUVENT	TOUJOURS	JE NE SAIS PAS
- <b>exposé individuel</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>exposé en équipe</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>exposé explicatif</b> (discours ayant pour but d'expliquer un phénomène)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>exposé critique</b> (un discours qui porte un jugement)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>exposé informatif</b> (discours qui donne une information)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>échange en grand groupe</b> (toute la classe parle ensemble d'un sujet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>discussion</b> (discuter d'un sujet précis)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>débat</b> (une argumentation autour de deux discours opposés dans le but de convaincre l'auditoire)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>entrevue</b> (dialogue entre une ou plusieurs personnes dans le but de poser des questions sur un sujet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>entretien critique</b> (discours argumentatif entre deux ou plusieurs personnes sans qu'il y ait un auditoire)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>cercle de lecture</b> (discussion en petits groupes autour d'un même livre ou de plusieurs livres)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>jeu de rôles</b> (créer une histoire et interpréter un personnage)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>jeu de confrontation</b> (activité dans laquelle deux ou plusieurs personnes s'affrontent pour comparer leurs idées)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>récitation d'un extrait d'œuvres littéraires</b> (dialogue, monologue, poème, théâtre, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>- lecture expressive</b> (lire un texte en mettant en relief les éléments prosodiques (la voix) et les sentiments du texte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>- table ronde</b> (réunion caractérisée par le principe d'égalité entre les participants, convoquée pour discuter d'un sujet précis)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>- compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>- capsule pour la radio ou un site Internet</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>- audioguide</b> (discours enregistré servant à décrire un lieu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>- autre :</b> _____					

## Partie 3

## ENSEIGNEMENT DE L'ORAL – POINT DE VUE DES ÉLÈVES

6. Il est **utile** d'enseigner la communication orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

7. Il est utile, lors de la présentation d'une activité de production orale, qu'un enseignant mette les élèves **en contexte**, c'est-à-dire qu'il explique pourquoi une production orale doit être faite et dans quel but.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

8. Il est important de faire une production orale qui soit **en lien avec un projet de lecture ou d'écriture**.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

9. Il est important de faire une **production initiale**, c'est-à-dire une pratique d'oral, pour déterminer tes forces et tes faiblesses avant un examen en production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

10. Depuis ton entrée au secondaire, lorsqu'il est question de communication orale en classe de français, tu peux affirmer avoir appris : **(coche ici le ou les énoncés qui correspondent à ta situation)**

☐ les rôles à jouer pendant une situation de communication donnée (ex. rôle d'animateur, de conférencier, d'observateur, etc.)

☐ les caractéristiques liées à l'activité choisie (ex. structure d'un exposé oral, les stratégies d'argumentation pour le débat, etc.)

☐ les faits de langue (ex. les registres de langue, les éléments verbaux et non verbaux – débit, gestuelle, voix, etc.)

☐ les stratégies d'écoute

☐ autres : \_\_\_\_\_

## Partie 4

## ÉVALUATION DE L'ORAL – CONNAISSANCE DES PRATIQUES

11. Depuis le début de tes études secondaires, en classe de français, tu as été **évalué** en production orale environ combien de fois **par année** ?

☐ jamais   ☐ 1 à 2 fois   ☐ 3 à 4 fois   ☐ 5 fois et plus

12. Depuis le début de tes études secondaires, quels **outils d'évaluation** ont été utilisés pour évaluer **tes** productions orales en classe de français (évaluations formatives et sommatives) ?

OUTILS D'ÉVALUATION	CET OUTILS A ÉTÉ UTILISÉ :				
	JAMAIS	RAREMENT	SOUVENT	TOUJOURS	JE NE SAIS PAS
- <b>portfolio à l'oral</b> (document regroupant tes travaux et des traces de tes apprentissages faits à l'oral)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>journal de bord</b> (document utilisé pour écrire tes réflexions et tes apprentissages faits à l'oral)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>autoévaluation</b> (évaluation à l'oral ou à l'écrit de ta production orale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>grille d'autoévaluation</b> (tableau permettant d'évaluer ta propre production orale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>grille d'évaluation</b> (tableau permettant d'évaluer la production orale des autres élèves)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>grille d'observation</b> (tableau permettant de noter les points forts et les points faibles d'une présentation orale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>coévaluation élève-enseignant</b> (comparer ta propre évaluation de ta présentation orale avec l'évaluation de ton enseignant)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>entrevue</b> (rencontre entre l'enseignant et toi pour discuter de ta présentation orale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>évaluation par les pairs</b> (les élèves de la classe participent à l'oral ou à l'écrit à l'évaluation de ton exposé oral)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>questionnaire</b> (questions à répondre concernant une présentation orale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>rétroaction verbale</b> (faire une critique constructive d'une production orale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>enregistrement de ta présentation</b> (avec caméra ou enregistreuse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>autre</b> : _____					

## Partie5

## ÉVALUATION DE L'ORAL – POINT DE VUE DES ÉLÈVES

13. Il est **utile** d'évaluer la communication orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

14. Il est important de faire des **évaluations formatives**, c'est-à-dire des pratiques, avant une évaluation sommative en production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

15. Il est important de **connaître les critères d'évaluation** avant de se faire évaluer en production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

16. Il est important de **se faire expliquer les critères d'évaluation** lors de l'évaluation d'une production orale ou avant de se faire évaluer en production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

17. Il est important de **participer au choix des éléments qui seront évalués** lors d'une production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

18. Il est utile de **filmer ou d'enregistrer** les productions orales réalisées en classe.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

## Partie 6

## ÉVALUATION DE L'ORAL – L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS

19. Il peut être utile d'**être aidé par un pair (un autre élève de la classe)** lors de la préparation d'une production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

20. Il peut être utile d'**aider un pair (un autre élève de la classe)** lors de la préparation d'une production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

21. Il est important que l'**auditoire soit actif** pendant les présentations orales, c'est-à-dire qu'il peut poser des questions et faire des commentaires à la suite d'une production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

22. Il est important d'**apprendre à faire des commentaires** judicieux.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

23. Il est important de **participer à l'évaluation de la production orale de ses pairs** (autres élèves).

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

24. Il est important de **recevoir un enseignement pour évaluer un pair** (autre élève), pour faire de l'évaluation par les pairs.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

25. **Commenter ou évaluer sa propre production orale devant un groupe** aide à améliorer ses compétences en production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

26. **Être évalué par tes pairs** (autres élèves) peut améliorer tes compétences en production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

27. Le fait d'évaluer les élèves de ton groupe lors de productions orales peut t'aider à **améliorer tes futures productions orales**.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

28. **Faire des rétroactions à ses pairs** (autres élèves), c'est-à-dire des commentaires pertinents et utiles, les aide à améliorer leurs compétences en production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

[illegible]

Christian Dumais

## B.8 Premier questionnaire d'entrevue de l'expérimentation

Code d'identification : \_\_\_\_\_

6. Est-il utile d'enseigner la communication orale ? Pourquoi ? (Partie 3)

13. Est-il utile d'évaluer la communication orale ? Pourquoi (Partie 5)

16. Est-il important de se faire expliquer les critères d'évaluation lors de l'évaluation d'une production orale ou avant de se faire évaluer en production orale ? Pourquoi (Partie 5)

17. Est-il important de participer au choix des éléments qui seront évalués lors d'une production orale ? Pourquoi (Partie 5)

19. Peut-il être utile d'être aidé par un pair (un autre élève de la classe) lors de la préparation d'une production orale ? Pourquoi ? (Partie 6)

20. Peut-il être utile d'aider un pair (un autre élève de la classe) lors de la préparation d'une production orale ? Pourquoi ? (Partie 6)

24. Est-il important de recevoir un enseignement pour évaluer un pair (autre élève), pour faire de l'évaluation par les pairs ? Pourquoi ? (Partie 6)



25. Est-ce que commenter ou évaluer sa propre production orale devant un groupe aide à améliorer ses compétences en production orale ? Pourquoi ? (Partie 6)

28. Est-ce que le fait de faire des rétroactions à ses pairs (autres élèves), c'est-à-dire des commentaires pertinents et utiles, les aide à améliorer leurs compétences en production orale ? Pourquoi ? (Partie 6)

29. Selon toi, qu'est-ce que cela peut t'apporter que les élèves de la classe participent à l'évaluation de ta production orale ? (Partie 6)

## B.9 Deuxième questionnaire d'entrevue de l'expérimentation

Code d'identification : \_\_\_\_\_

6. Est-il utile d'enseigner la communication orale ? Pourquoi ? (Partie 3)

9. Est-il important de faire une production initiale, c'est-à-dire une pratique d'oral, pour déterminer tes forces et tes faiblesses avant un examen en production orale ? Pourquoi ? (Partie 3)

13. Est-il utile d'évaluer la communication orale ? Pourquoi (Partie 5)

16. Est-il important de se faire expliquer les critères d'évaluation lors de l'évaluation d'une production orale ou avant de se faire évaluer en production orale ? Pourquoi ? (Partie 5)

19. Peut-il être utile d'être aidé par un pair (un autre élève de la classe) lors de la préparation d'une production orale ? Pourquoi ? (Partie 6)

20. Peut-il être utile d'aider un pair (un autre élève de la classe) lors de la préparation d'une production orale ? Pourquoi ? (Partie 6)

21. Est-il important que l'auditoire soit actif pendant les présentations orales, c'est-à-dire qu'il peut poser des questions et faire des commentaires à la suite d'une présentation orale ? Pourquoi ? (Partie 6)

25. Est-ce que commenter ou évaluer sa propre production orale devant un groupe aide à améliorer ses compétences en production orale ? Pourquoi ? (Partie 6)

26. Est-ce qu'être évalué par tes pairs (autres élèves) peut améliorer tes compétences en production orale ? Pourquoi ? (Partie 6)

27. Est-ce que le fait d'évaluer les élèves de ton groupe lors de productions orales peut t'aider à améliorer tes futures productions orales ? Pourquoi ? (Partie 6)

29. Selon toi, qu'est-ce que cela peut t'apporter que les élèves de la classe participent à l'évaluation de ta production orale ? (Partie 6)

## B.10 Protocole d'entrevue

Tu as accepté de me rencontrer pour faire une entrevue sur la communication orale à l'école. Dans ma recherche, je veux décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral ainsi que les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale des élèves.

L'entrevue que je vais faire avec toi me permet de revenir sur les réponses que tu as données au questionnaire que tu as rempli, car je veux être certain de bien les comprendre.

Avant de commencer notre entrevue, je te rappelle que tu peux l'interrompre en tout temps si tu le désires. Je vais enregistrer notre entrevue à l'aide d'un magnétophone, pour ne rien oublier de ce que tu vas me dire. Sois assuré que notre entrevue est tout à fait confidentielle et que l'enregistrement sera détruit dès qu'il sera retranscrit.

### Déroulement de l'entrevue

1. Je vais d'abord revenir globalement sur tes réponses du questionnaire.
2. Ensuite, je vais revenir sur des questions spécifiques pour m'aider à mieux comprendre ton point de vue.
3. Finalement, nous discuterons à partir de dix questions que j'ai choisies pour l'ensemble des élèves qui font l'entrevue.

Je te remercie beaucoup de prendre le temps de discuter avec moi.

Christian Dumais

## B.11 Deuxième questionnaire de l'expérimentation

**Questionnaire de recherche (2)**

Code d'identification : \_\_\_\_\_

**Partie 1****DONNÉES SOCIOLOGIQUES**

1. Quel âge as-tu ?

☐ 12 ans   ☐ 13 ans   ☐ 14 ans   ☐ 15 ans   ☐ 16 ans   ☐ 17 ans   Autre : \_\_\_\_\_2. Tu es de sexe :   ☐ féminin   ☐ masculin**Partie 3****ENSEIGNEMENT DE L'ORAL – POINT DE VUE DES ÉLÈVES**6. Il est **utile** d'enseigner la communication orale.☐ Tout à fait en désaccord   ☐ Plutôt en désaccord   ☐ Indécis   ☐ Plutôt en accord   ☐ Tout à fait en accord7. Il est utile, lors de la présentation d'une activité de production orale, qu'un enseignant mette les élèves **en contexte**, c'est-à-dire qu'il explique pourquoi une production orale doit être faite et dans quel but.☐ Tout à fait en désaccord   ☐ Plutôt en désaccord   ☐ Indécis   ☐ Plutôt en accord   ☐ Tout à fait en accord8. Il est important de faire une production orale qui soit **en lien avec un projet de lecture ou d'écriture**.☐ Tout à fait en désaccord   ☐ Plutôt en désaccord   ☐ Indécis   ☐ Plutôt en accord   ☐ Tout à fait en accord9. Il est important de faire une **production initiale**, c'est-à-dire une pratique d'oral, pour déterminer tes forces et tes faiblesses avant un examen en production orale.☐ Tout à fait en désaccord   ☐ Plutôt en désaccord   ☐ Indécis   ☐ Plutôt en accord   ☐ Tout à fait en accord10. Depuis ton entrée au secondaire, lorsqu'il est question de communication orale en classe de français, tu peux affirmer avoir appris : **(coche ici le ou les énoncés qui correspondent à ta situation)**☐ les rôles à jouer pendant une situation de communication donnée (ex. rôle d'animateur, de conférencier, d'observateur, etc.)☐ les caractéristiques liées à l'activité choisie (ex. structure d'un exposé oral, les stratégies d'argumentation pour le débat, etc.)☐ les faits de langue (ex. les registres de langue, les éléments verbaux et non verbaux – débit, gestuelle, voix, etc.)☐ les stratégies d'écoute☐ autres : \_\_\_\_\_

## Partie5

## ÉVALUATION DE L'ORAL – POINT DE VUE DES ÉLÈVES

13. Il est **utile** d'évaluer la communication orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

14. Il est important de faire des **évaluations formatives**, c'est-à-dire des pratiques, avant une évaluation sommative en production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

15. Il est important de **connaître les critères d'évaluation** avant de se faire évaluer en production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

16. Il est important de **se faire expliquer les critères d'évaluation** lors de l'évaluation d'une production orale ou avant de se faire évaluer en production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

17. Il est important de **participer au choix des éléments qui seront évalués** lors d'une production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

18. Il est utile de **filmer ou d'enregistrer** les productions orales réalisées en classe.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

## Partie 6

## ÉVALUATION DE L'ORAL – L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS

19. Il peut être utile d'**être aidé par un pair (un autre élève de la classe)** lors de la préparation d'une production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

20. Il peut être utile d'**aider un pair (un autre élève de la classe)** lors de la préparation d'une production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

21. Il est important que l'**auditoire soit actif** pendant les présentations orales, c'est-à-dire qu'il peut poser des questions et faire des commentaires à la suite d'une présentation orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

22. Il est important d'**apprendre à faire des commentaires** judicieux.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

23. Il est important de **participer à l'évaluation de la production orale de ses pairs** (autres élèves).

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

24. Il est important de **recevoir un enseignement pour évaluer un pair** (autre élève), pour faire de l'évaluation par les pairs.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

25. **Commenter ou évaluer sa propre production orale devant un groupe** aide à améliorer ses compétences en production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

26. **Être évalué par tes pairs** (autres élèves) peut améliorer tes compétences en production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

27. Le fait d'évaluer les élèves de ton groupe lors de productions orales peut t'aider à **améliorer tes futures productions orales**.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

28. **Faire des rétroactions à ses pairs** (autres élèves), c'est-à-dire des commentaires pertinents et utiles, les aide à améliorer leurs compétences en production orale.

☐ Tout à fait en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Indécis ☐ Plutôt en accord ☐ Tout à fait en accord

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Christian Dumais



## B.12 Grille d'observation de la préexpérimentation

## Grille d'observation de l'oral (Fisher, 2007b)

<b>1. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE – VOIX</b>		
<b>1.1 Diction</b>	<b>Traits positifs</b>	<b>Traits négatifs</b>
Articulation	En général, ◊ Distincte ◊ Souple	◊ Escamotage de sons ◊ Sons indistincts
Timbre et portée de la voix	En général, ◊ Timbre plein, riche ◊ Bonne hauteur ◊ Bonne intensité	◊ Voix perçante, nasillarde, éraillée ◊ Voix forcée, criarde ◊ Voix faible ◊ Baisses d'intensité fréquentes
Prononciation	En général, ◊ Sociablement acceptable	◊ Postériorisation de la voyelle /a/ (/â/) ◊ Ouverture de la voyelle /è/ (en /a/) ◊ Diphtongaison des voyelles longues ◊ Épenthèse ◊ Prononciation archaïsante ◊ Fusion vocalique ◊ Chute du /r/, du /l/ ou du /k/ ◊ Autres
<b>1.2 Faits prosodiques</b>		
Accentuation	En général, ◊ Accents toniques et d'insistance bien répartis	◊ Excès ou absence d'accents d'insistance
Rythme	En général, ◊ Débit varié ◊ Pauses appropriées	◊ Excès ou absence de pauses ◊ Abus de phatiques (euh, tsé, là, ok...) ◊ Excès d'hésitations ou de reprises ◊ Débit trop lent ou trop rapide ◊ Rythme de lecture
Intonation	En général, ◊ Expressive ◊ Variée	◊ Monotone (répétition du même patron prosodique; manque de vigueur; impersonnelle) ◊ Fins de phrases qui meurent ◊ Intonation de récitation, de lecture

<b>2. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE – LANGUE</b>		
<b>2.1 Morphosyntaxe</b>	<b>Traits positifs</b>	<b>Traits négatifs</b>
Morphologie	En général, ◇ Respect du genre et des accords du genre ◇ Respect du nombre et des accords de nombre ◇ Maîtrise de la conjugaison verbale et de la concordance des temps ◇ Liaisons correctes	◇ Non-respect du genre et des accords du genre ◇ Neutralisation du genre (ste, touT) ◇ Non-respect du nombre et des accords de nombre ◇ Non-maîtrise de la conjugaison verbale ◇ Liaisons fautives ou absentes
Syntaxe	En général, ◇ Grammaticalité des énoncés	◇ Non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs ◇ Utilisation fréquente d'un que « valeur ajoutée » (quand que) ◇ Non-maîtrise de l'interrogation indirecte ◇ Non-maîtrise de l'emploi des prépositions ◇ Non-maîtrise de la concordance des temps ◇ Autres
<b>2.2 Lexique</b>		
Choix et étendue du vocabulaire	En général, ◇ Termes précis ◇ Vocabulaire varié	◇ Abus de termes vagues (choses) ◇ Répétition des mêmes termes ◇ Anglicisme, impropriétés, barbarismes, pléonasmes, archaïsmes ◇ Incompatibilités sémantiques

<b>3. COMPÉTENCE DISCURSIVE</b>		
	<i>Traits positifs</i>	<i>Traits négatifs</i>
Organisation du discours	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Contenu structuré</li> <li>◊ Mise en évidence des points importants de la présentation (hiérarchisation des idées)</li> <li>◊ Articulation entre les idées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Discours non structuré (introduction, développement et/ou conclusion absente) ; coq-à-l'âne ; répétitions inutiles</li> <li>◊ Manque de mise en évidence des points importants</li> <li>◊ Manque d'ordre dans la présentation des idées</li> <li>◊ Manque d'articulation entre les idées</li> <li>◊ Mauvais dosage de l'intensité de l'information à transmettre</li> </ul>
Délimitation du sujet	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Sujet bien circonscrit</li> <li>◊ Respect du temps imparti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Sujet trop vaste ou mal délimité</li> <li>◊ Digressions</li> <li>◊ Non-respect du temps imparti</li> </ul>
Pertinence et crédibilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Organisation en fonction de l'intention de communication</li> <li>◊ Connaissance suffisante du sujet traité</li> <li>◊ Qualité des informations</li> <li>◊ Exemples pertinents</li> <li>◊ Utilisation adéquate du matériel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Propos peu adapté à l'intention de communication (ex. : donner son point de vue, informer ou expliquer)</li> <li>◊ Compréhension douteuse du sujet traité, superposition d'idées</li> <li>◊ Pauvreté des informations</li> <li>◊ Exemples non pertinents ou absents</li> <li>◊ Mauvaise utilisation du matériel</li> <li>◊ Absence de matériel</li> </ul>

<b>4. COMPÉTENCE COMMUNICATIVE</b>		
<b>4.1 Interaction</b>	<b>Traits positifs</b>	<b>Traits négatifs</b>
Relation avec l'auditoire	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Ouverture à l'auditoire</li> <li>◊ Souci de susciter la motivation et l'intérêt de son auditoire</li> <li>◊ Habileté à poser des questions (voire à attendre la réponse) ; habileté à répondre à des questions</li> <li>◊ Habileté à s'exprimer avec humour à l'occasion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Fermeture à l'auditoire. Centration sur soi-même, sur son propos</li> <li>◊ Regard constant sur ses notes</li> <li>◊ Absence de questions ; ou enchaînement sans attendre la réponse à une question ; ou confusion dans la réponse à une question</li> <li>◊ Indifférence à l'auditoire (donne l'impression de répéter dans une salle vide)</li> </ul>
<b>4.2 Non-verbal</b>		
Attitude générale	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Empathie, accueil, aisance, naturel, dynamisme, assurance</li> <li>◊ Sourire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Manque d'enthousiasme</li> <li>◊ Manque de spontanéité, d'authenticité</li> <li>◊ Absence ; vulgarité ; désinvolture</li> </ul>
Posture et tenue vestimentaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Tenue équilibrée du corps</li> <li>◊ Gestion appropriée de l'espace</li> <li>◊ Tenue vestimentaire appropriée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Balancement, déhanchement, bras croisés</li> <li>◊ Raideur</li> <li>◊ Tenue vestimentaire inadéquate (±provocante, ±propre, ±appropriée)</li> </ul>
Gestes et regard	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Gestes qui appuient le discours, captent l'attention, expriment des émotions</li> <li>◊ Regard vif, soutenu ; balayage de l'auditoire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Gestes parasites, tics nerveux</li> <li>◊ Gestes trop théâtraux</li> <li>◊ Regard fuyant (vers le plafond, murs ou sol)</li> </ul>

## B.13 Grille d'observation de l'expérimentation

## Grille d'observation de l'oral (Fisher, 2007b)

<b>1. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE – VOIX</b>		
<b>1.1 Diction</b>	<b>Traits positifs</b>	<b>Traits négatifs</b>
Articulation	En général, ◊ Distincte ◊ Souple	◊ Escamotage de sons ◊ Sons indistincts
Timbre et portée de la voix	En général, ◊ Timbre plein, riche ◊ Bonne hauteur ◊ Bonne intensité	◊ Voix perçante, nasillarde, éraillée ◊ Voix forcée, criarde ◊ Voix faible ◊ Baisses d'intensité fréquentes
Prononciation	En général, ◊ Sociablement acceptable	◊ Postériorisation de la voyelle /a/ (/â/) ◊ Ouverture de la voyelle /è/ (en /a/) ◊ Diphtongaison des voyelles longues ◊ Épenthèse ◊ Prononciation archaïsante ◊ Fusion vocalique ◊ Chute du /r/, du /l/ ou du /k/ ◊ Autres
<b>1.2 Faits prosodiques</b>		
Accentuation	En général, ◊ Accents toniques et d'insistance bien répartis	◊ Excès d'accents d'insistance ◊ Absence d'accents d'insistance
Rythme	En général, ◊ Débit varié ◊ Pauses appropriées	◊ Excès de pauses ◊ Absence de pauses ◊ Abus de phatiques (euh, tsé, là, ok...) ◊ Excès d'hésitations ou de reprises ◊ Débit trop lent ◊ Débit trop rapide ◊ Rythme de lecture
Intonation	En général, ◊ Expressive ◊ Variée	◊ Monotone (répétition du même patron prosodique; manque de vigueur; impersonnelle) ◊ Fins de phrases qui meurent ◊ Intonation de récitation, de lecture

<b>2. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE – LANGUE</b>		
<b>2.1 Morphosyntaxe</b>	<b>Traits positifs</b>	<b>Traits négatifs</b>
Morphologie	En général, ◇ Respect du genre et des accords du genre ◇ Respect du nombre et des accords de nombre ◇ Maîtrise de la conjugaison verbale et de la concordance des temps ◇ Liaisons correctes	◇ Non-respect du genre et des accords du genre ◇ Neutralisation du genre (ste, touT) ◇ Non-respect du nombre et des accords de nombre ◇ Non-maîtrise de la conjugaison verbale ◇ Liaisons fautives ◇ Liaisons absentes
Syntaxe	En général, ◇ Grammaticalité des énoncés	◇ Non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs ◇ Utilisation fréquente d'un que « valeur ajoutée » (quand que) ◇ Non-maîtrise de l'interrogation indirecte ◇ Non-maîtrise de l'emploi des prépositions ◇ Non-maîtrise de la concordance des temps ◇ Autres
<b>2.2 Lexique</b>		
Choix et étendue du vocabulaire	En général, ◇ Termes précis ◇ Vocabulaire varié	◇ Abus de termes vagues (choses, affaires) ◇ Répétition des mêmes termes ◇ Anglicismes ◇ Impropropriétés (emploi incorrect d'un mot) ◇ Barbarismes (aréoport, enduire en erreur) ◇ Pléonasmes ◇ Archaïsmes ◇ Incompatibilités sémantiques

<b>3. COMPÉTENCE DISCURSIVE</b>		
	<i>Traits positifs</i>	<i>Traits négatifs</i>
Organisation du discours	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Contenu structuré</li> <li>◊ Mise en évidence des points importants de la présentation (hiérarchisation des idées)</li> <li>◊ Articulation entre les idées</li> <li>◊ Marqueurs de relation bien utilisés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Discours non structuré (introduction, développement et/ou conclusion absente) ou éléments absents</li> <li>◊ Coq-à-l'âne</li> <li>◊ Répétitions inutiles</li> <li>◊ Manque de mise en évidence des points importants</li> <li>◊ Manque d'ordre dans la présentation des idées</li> <li>◊ Manque d'articulation entre les idées</li> <li>◊ Mauvais dosage de l'intensité de l'information à transmettre</li> <li>◊ Mauvaise utilisation des marqueurs de relation</li> <li>◊ Absence de marqueurs de relation</li> </ul>
Délimitation du sujet	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Sujet bien circonscrit</li> <li>◊ Respect du temps imparti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Sujet trop vaste ou mal délimité</li> <li>◊ Digressions (s'écarter du sujet)</li> <li>◊ Non-respect du temps imparti</li> </ul>
Pertinence et crédibilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Organisation en fonction de l'intention de communication</li> <li>◊ Connaissance suffisante du sujet traité</li> <li>◊ Qualité des informations</li> <li>◊ Utilisation adéquate des procédés explicatifs</li> <li>◊ Utilisation adéquate du matériel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Propos peu adapté à l'intention de communication (ex. : donné son point de vue, informer ou décrire)</li> <li>◊ Compréhension douteuse du sujet traité, superposition d'idées</li> <li>◊ Pauvreté des informations</li> <li>◊ Procédés explicatifs non pertinents ou mal utilisés</li> <li>◊ Procédés explicatifs absents</li> <li>◊ Mauvaise utilisation du matériel</li> <li>◊ Absence de matériel</li> <li>◊ Concepts importants non définis</li> <li>◊ Sources d'informations non valables ou non pertinentes</li> </ul>

<b>4. COMPÉTENCE COMMUNICATIVE</b>		
<b>4.1 Interaction</b>	<b>Traits positifs</b>	<b>Traits négatifs</b>
Relation avec l'auditoire	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Ouverture à l'auditoire</li> <li>◊ Souci de susciter la motivation et l'intérêt de son auditoire</li> <li>◊ Habileté à poser des questions (attendre la réponse)</li> <li>◊ Habileté à répondre à des questions</li> <li>◊ Habileté à s'exprimer avec humour à l'occasion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Fermeture à l'auditoire. Centration sur soi-même, sur son propos</li> <li>◊ Regard constant sur ses notes</li> <li>◊ Absence de questions</li> <li>◊ Enchaînement sans attendre la réponse à une question</li> <li>◊ Confusion dans la réponse à une question</li> <li>◊ Indifférence à l'auditoire (donne l'impression de répéter dans une salle vide)</li> </ul>
<b>4.2 Non-verbal</b>		
Attitude générale	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Empathie, accueil, aisance, naturel, dynamisme, assurance</li> <li>◊ Sourire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Manque d'enthousiasme</li> <li>◊ Manque de spontanéité, d'authenticité</li> <li>◊ Absence</li> <li>◊ Vulgarité</li> <li>◊ Désinvolture</li> </ul>
Posture et tenue vestimentaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Tenue équilibrée du corps</li> <li>◊ Gestion appropriée de l'espace</li> <li>◊ Tenue vestimentaire appropriée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Balancement</li> <li>◊ Déhanchement</li> <li>◊ Bras croisés</li> <li>◊ Jambes croisées</li> <li>◊ Raideur</li> <li>◊ Tenue vestimentaire inadéquate (±provocante, ±propre, ±appropriée)</li> </ul>
Gestes et regard	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Gestes qui appuient le discours, captent l'attention, expriment des émotions</li> <li>◊ Regard vif, soutenu</li> <li>◊ Balayage de l'auditoire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Gestes parasites</li> <li>◊ Tics nerveux</li> <li>◊ Gestes trop théâtraux</li> <li>◊ Regard fuyant (vers le plafond, murs ou sol)</li> </ul>



## B.14 Séquence d'enseignement de l'exposé oral explicatif

### Déroulement de la séquence d'enseignement

**1. Intention de communication :** Expliquer un sujet touchant les élèves et se rapportant à l'un des trois thèmes suivants : santé et bien-être, environnement et consommation, et vivre ensemble et citoyenneté. Explication par l'entremise du reportage télévisé.

**2. Situation de communication :**

**a) Intégration des pratiques :** lecture (divers textes explicatifs), oral (exposé oral explicatif), écriture (plan, texte explicatif)

**b) Type de sujet présenté aux élèves :** signifiant (les sujets traités sont libres et sont choisis en fonction des intérêts de chaque élève, le reportage télévisé est un média bien connu par les élèves)

**c) Prise en compte des champs d'intérêt des élèves :**

- **pratique d'oral public :** exposé oral explicatif
- **activité individuelle et en équipe :** les exposés oraux sont faits individuellement, mais les présentations sont regroupées selon les thèmes et le travail de préparation est fait en équipe.
- **jeu :** émission de télévision ; experts, journalistes, évaluateurs et auditoire.
- **destinataire autre :** caméra (pour le réalisme de l'activité, pour voir les progrès, pour évaluer et pour l'activité de prolongement)

**d) Prise en compte de l'auditoire :** évaluation par les pairs (rôle d'observateur et prise en note des forces et des faiblesses à l'aide de la grille d'observation) et période de questions.

**3. Activités d'oral planifié et intégré :** environ 12 cours\* pour réaliser ce projet : 7 cours d'enseignement de l'oral, 1 cours de préparation à l'évaluation sommative et 4 cours pour l'évaluation des exposés oraux explicatifs sous la forme d'une émission de télévision.

**4. Connaissances préalables des élèves :** la structure du texte explicatif, ce qui inclut les différents procédés explicatifs ainsi que les organisateurs textuels et les marqueurs de relation, comment poser des questions.

**5. Préparation logistique de l'enseignant :** réservation d'une caméra vidéo ainsi que d'un téléviseur et d'un magnétoscope, filmer un exposé oral explicatif fait par l'enseignant, préparer une grille d'observation vide, faire une liste de thèmes et de sujet à présenter aux élèves, s'informer des différentes émissions de télévision actuelles de tous les genres.

\*Les ateliers formatifs doivent être adaptés aux besoins des élèves. Il est fort possible qu'il faille accélérer certaines activités ou en répéter d'autres dont les objectifs ne seraient pas maîtrisés après un seul atelier (Lafontaine, 2007).

<b>Séance 1 (partie 1)</b> <b>Mise en situation</b> Durée : 30 minutes	
<b>Objectifs :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rendre le thème du reportage télévisé explicatif intéressant aux yeux des élèves.</li> <li>- Activer les connaissances antérieures des élèves.</li> <li>- Présenter le projet de communication orale.</li> </ul>
<b>Activités :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demander aux élèves quels genres d'émissions de télévisions ils regardent. Noter au tableau différentes émissions regardées par les élèves puis les classer selon leur intention.</li> <li>- Demander aux élèves ce qui caractérise chacun des classements et faire un lien avec les différents types de texte.</li> <li>- Présenter le projet de communication : un reportage télévisé de type explicatif d'une durée de cinq minutes, en précisant l'intention de communication. Remise du document contenant les consignes et les thèmes proposés.</li> </ul>
<b>Matériel :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tableau et craie</li> <li>- Document contenant les consignes et les thèmes proposés.</li> </ul>

<b>Séance 1 (partie 2)</b> <b>Production initiale et état des connaissances des élèves</b> Durée : 45 minutes	
<b>Objectifs :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activer les connaissances antérieures des élèves sur les caractéristiques d'un exposé oral explicatifs et sur les caractéristiques d'un oral.</li> <li>- Sensibiliser les élèves aux caractéristiques d'un exposé oral explicatif.</li> <li>- Présentation des outils d'évaluation.</li> </ul>
<b>Activités :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant explique aux élèves qu'il se donnera en exemple en leur présentant un enregistrement vidéo de lui faisant un exposé oral explicatif sous la forme d'un reportage télévisé (modelage).</li> <li>- <b>Production initiale :</b> Les élèves font une écoute globale de l'exposé oral explicatif pour prendre connaissance de l'exposé oral. Faire un retour.</li> <li>- Les élèves font une seconde écoute, une écoute analytique. Cette fois, ils doivent noter sur une feuille les forces et les faiblesses de la présentation orale en se référant à ce qu'ils connaissent des caractéristiques d'un exposé oral explicatif et des caractéristiques générales d'un exposé oral.</li> <li>- <b>État des connaissances des élèves :</b> En grand groupe, les élèves font part de leurs observations de l'exposé oral en donnant les forces et les faiblesses de l'enregistrement. L'enseignant note au tableau les observations des élèves.</li> <li>- Une fois tous les éléments d'observation notés au tableau, les élèves déterminent les éléments d'apprentissage. Ils déterminent avec l'enseignant les apprentissages qui seront réalisés dans les prochains cours.</li> <li>- L'enseignant explique le déroulement de chacun des ateliers.</li> <li>- L'enseignant informe brièvement qu'il y aura évaluation par les pairs.</li> <li>- L'enseignant présente une grille d'observation vide aux élèves et leur explique que cette dernière sera utilisée pour les évaluations formatives et pour l'évaluation sommative. Les éléments d'observations seront ajoutés au fur et à mesure que seront faits les ateliers formatifs.</li> <li>- Le portfolio est présenté aux élèves et l'enseignant leur explique à quoi il servira.</li> <li>- Retour sur les consignes du projet de communication orale et sur le choix d'un sujet.</li> </ul>

- |   |
|---|
| <p><b>Matériel :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Tableau et craie</li><li>- Enregistrement vidéo d'un exposé oral explicatif</li><li>- Télévision et magnétoscope</li><li>- Grille d'observation vierge</li><li>- Portfolio</li><li>- Document sur les consignes de l'exposé oral explicatif.</li></ul> |
|---|

<b>Séance 2</b> <b>Atelier formatif 1 sur le type de pratique, modelage total par l'enseignant</b> Durée : 75 minutes	
<b>Objectifs :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préparer les élèves à faire un plan d'exposé oral explicatif.</li> <li>- Amener les élèves à reconnaître les caractéristiques d'un exposé oral explicatif.</li> <li>- Amener les élèves à choisir un sujet et une question pour leur présentation orale sommative.</li> </ul>
<b>Activités :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire un retour sur les objectifs d'apprentissage choisis au dernier cours et plus particulièrement sur l'apprentissage des caractéristiques d'un oral explicatif. Les élèves connaissent déjà la structure d'un texte explicatif.</li> <li>- Faire un retour sur le modelage fait par l'enseignant (exposé oral enregistré).</li> <li>- Visionnage d'un autre exposé oral filmé et réalisé par l'enseignant. Cette fois, la structure de l'exposé oral explicatif est bien respectée. Il s'agit d'une écoute globale.</li> <li>- Écoute analytique de l'exposé oral filmé. Les élèves reçoivent la structure d'un plan d'exposé oral explicatif vierge et doivent le remplir en écoutant l'exposé oral explicatif de l'enseignant. Cette écoute est faite deux fois.</li> <li>- Les élèves se regroupent pour discuter de leurs réponses, puis il y a un retour en grand groupe. L'enseignant fait avec les élèves le plan de l'exposé oral explicatif au tableau.</li> <li>- L'enseignant distribue un texte explicatif qu'il a lui-même écrit et demande aux élèves de faire en équipe un plan d'exposé oral explicatif à partir de ce texte.</li> <li>- Retour en grand groupe et correction du plan. Discussion sur le choix d'un sujet et d'une question appropriée.</li> <li>- Intégration de la notion apprise à la grille d'observation et les élèves places dans leur portfolio tous les documents écrits et reçus pendant le cours.</li> </ul>
<b>Matériel :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tableau et craie</li> <li>- Enregistrement d'un exposé oral explicatif</li> <li>- Télévision et magnétoscope</li> <li>- Plan d'un oral explicatif vierge</li> <li>- Texte explicatif</li> </ul>

<b>Séance 3</b> <b>Atelier formatif 2 sur l'apprentissage des rôles à jouer (évaluer ses pairs)</b> Durée : 75 minutes	
<b>Objectifs :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amener les élèves à être conscients des différentes façons de faire des rétroactions et des commentaires à l'oral.</li> <li>- Amener les élèves à faire des rétroactions et des commentaires constructifs et pertinents.</li> <li>- Faire prendre conscience aux élèves des impacts de l'évaluation par les pairs.</li> </ul>
<b>Activités :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire un retour sur l'activité du premier cours, l'état des connaissances, lorsque les élèves ont fait des commentaires sur l'exposé oral explicatif filmé. Noter au tableau les différentes façons de donner des commentaires.</li> <li>- Demander à deux élèves de venir au tableau faire des dessins abstraits puis les élèves font des commentaires sur les dessins.</li> <li>- Visionnage d'un extrait préparé par l'enseignant où des gens font des commentaires sur une présentation orale. Il y a une première écoute globale puis une écoute analytique où les élèves notent leurs observations.</li> <li>- Retour en grand groupe sur les commentaires faits sur les dessins et sur l'enregistrement, puis discussion sur comment faire une rétroaction et des commentaires (« méthode sandwich » et utilisation du « je »). Distribution d'un document expliquant les étapes pour l'évaluation par les pairs.</li> <li>- Les élèves se regroupent pour faire deux rétroactions ; une première constructive et une seconde qui ne respecte pas ce qui a été vu en classe.</li> <li>- Quelques élèves font part à la classe de leurs exemples de rétroactions.</li> <li>- Discussion sur le stress de faire des rétroactions et le stress en général.</li> <li>- Les élèves placent dans leur portfolio tous les documents écrits et reçus pendant le cours.</li> </ul>
<b>Matériel :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tableau et craie</li> <li>- Enregistrement vidéo</li> <li>- Télévision et magnétoscope</li> <li>- Document expliquant les étapes de l'évaluation par les pairs</li> </ul>

<b>Séance 4</b> <b>Atelier formatif 3 sur l'apprentissage lié aux types de pratique (les sources d'information)</b> Durée : 75 minutes	
<b>Objectifs :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amener les élèves à reconnaître et à utiliser une source d'information fiable.</li> <li>- Amener les élèves à identifier les caractéristiques d'une source fiable et d'une source non fiable.</li> </ul>
<b>Activités :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire un retour sur les sources d'information des deux exposés oraux filmés qui ont été présentés aux élèves lors de la séance 1 et de la séance 2.</li> <li>- Demander aux élèves ce qu'est une source d'information fiable et non fiable pour eux.</li> <li>- Présentation de trois textes aux élèves traitant d'un même sujet. Parmi ces trois textes, deux n'ont pas des sources fiables et un a des sources fiables. Les élèves doivent identifier ce qui fait que les sources d'information d'un texte sont fiables ou non.</li> <li>- Retour en grand groupe. Les élèves font part des éléments des trois textes qui ont permis de déterminer si les textes avaient des sources d'information fiables ou non fiables. Les réponses sont écrites au tableau et des explications sont données. Les élèves notent ces informations.</li> <li>- Il y a une synthèse des réponses puis une discussion sur les meilleures sources pour trouver des explications fiables. Les élèves font part de sources pertinentes et fiables pour chercher de l'information lorsqu'ils ont à préparer un oral explicatif. Les élèves notent ces informations.</li> <li>- Les élèves se placent en équipe de deux et écrivent une explication ayant une source fiable et une explication n'ayant pas une source fiable en tenant compte des éléments précédemment nommés pour qualifier une source de fiable ou non.</li> <li>- Quelques élèves font part à la classe de leurs explications et il y a discussion sur les explications données.</li> <li>- Intégration de la notion apprise à la grille d'observation et les élèves places dans leur portfolio tous les documents écrits et reçus pendant le cours.</li> </ul>
<b>Matériel :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tableau et craie</li> <li>- Trois textes à analyser</li> </ul>



<b>Séance 5</b> <b>Atelier formatif 4 sur l'apprentissage lié aux types de pratique (les supports visuels)</b> Durée : 75 minutes	
<b>Objectifs :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre aux élèves à reconnaître les caractéristiques d'un support visuel pour que ce dernier soit pertinent, utile et qu'il aide à la compréhension.</li> <li>- Amener les élèves à créer des supports visuels pertinents et adéquats.</li> </ul>
<b>Activités :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demander aux élèves ce qu'est un support visuel et à quoi cela sert.</li> <li>- Faire un retour sur les supports visuels utilisés lors des deux exposés oraux filmés qui ont été présentés aux élèves à la séance 1 et à la séance 2. Discussion sur leur utilité et la façon dont ils sont utilisés.</li> <li>- Retour sur le texte explicatif de la séance 2 traitant de la marijuana. L'enseignant a placé au tableau des supports visuels en lien avec le texte que les élèves connaissent déjà très bien. Certains supports visuels sont adéquats et pertinents tandis que d'autres ne le sont pas du tout. Les élèves doivent faire la différence entre les deux types de supports visuels. Ils écrivent sur une feuille ceux qu'ils trouvent adéquats et ceux qui ne le sont pas.</li> <li>- Retour en grand groupe sur les réponses des élèves. L'enseignant divise le tableau en deux et note les caractéristiques d'un support visuel adéquat et pertinent et les caractéristiques d'un support visuel inadéquat et non pertinent lors d'un exposé oral explicatif selon les élèves. Les élèves prennent en notes ces informations que l'enseignant complète si certains points importants ont été oubliés.</li> <li>- Les élèves se placent en équipe de quatre et reçoivent deux textes explicatifs traitant d'un même sujet, c'est-à-dire l'automobile et l'environnement. Ils doivent lire les deux textes et en choisir un. Ils devront concevoir des supports visuels adéquats et pertinents à partir du texte choisi. Des équipes auront à travailler avec des cartons, d'autres avec le tableau et d'autres avec des transparents.</li> <li>- Une fois les supports visuels conçus, des équipes volontaires présentent leurs supports visuels et les autres élèves de la classe évaluent ces supports visuels en lien avec les textes lus. Les élèves font des rétroactions en utilisant la « méthode sandwich » et le « je ».</li> <li>- Intégration de la notion apprise à la grille d'observation et les élèves placent dans leur portfolio tous les documents écrits et reçus pendant le cours.</li> <li>- Du temps est laissé aux élèves pour qu'ils travaillent sur la préparation de leur exposé oral explicatif.</li> </ul>
<b>Matériel :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tableau et craie</li> <li>- Le texte explicatif sur la marijuana et les supports visuels qui l'accompagnent</li> </ul>

- Les deux textes explicatifs sur l'automobile et l'environnement
- Des cartons
- Des transparents
- Un rétroprojecteur

<b>Séance 6 (partie 1)</b> <b>Atelier formatif 5 sur l'apprentissage lié aux faits de langue (le débit)</b> Durée : 40 minutes	
<b>Objectifs :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaître différents débits.</li> <li>- Faire prendre conscience aux élèves du débit à adopter lors d'une présentation orale explicative.</li> </ul>
<b>Activités :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire un retour sur les deux exposés oraux filmés qui ont été présentés aux élèves lors de la séance 1 et de la séance 2 et discuter des différents débits des exposés oraux présentés.</li> <li>- Demander aux élèves ce qu'est un bon débit pour eux lors d'une présentation orale.</li> <li>- Présentation de deux extraits audio de deux personnalités connues (Louis-José Houde, humoriste et Michaëlle Jean, gouverneure générale du Canada). Les élèves notent sur une feuille leurs impressions de chaque extrait audio.</li> <li>- Discussion en grand groupe. Les élèves font part des notes qu'ils ont prises pendant l'écoute. Les réponses sont écrites au tableau et des explications sont données sur le débit. Les élèves notent ces informations.</li> <li>- Les élèves se placent en équipe de quatre et ils doivent lire des vire-langue en utilisant différents débits. Les élèves pigent des consignes sur le débit et des vire-langues dans des enveloppes. Ils se font des commentaires sur leurs prestations en utilisant la « méthode sandwich » et le « je ».</li> <li>- Une équipe est choisie et vient en avant de la classe faire une démonstration de l'activité au groupe puis il y a un retour sur l'activité en grand groupe.</li> <li>- Intégration de la notion apprise à la grille d'observation et les élèves places dans leur portfolio tous les documents écrits et reçus pendant le cours.</li> </ul>
<b>Matériel :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tableau et craie</li> <li>- Deux extraits audio (Louis-José Houde et Michaëlle Jean)</li> <li>- Des enveloppes contenant des vire-langue et des enveloppes contenant des consignes sur le débit.</li> </ul>

<b>Séance 6 (partie 2)</b> <b>Atelier formatif 6 sur l'apprentissage lié aux faits de langue (le volume)</b> Durée : 35 minutes	
<b>Objectifs :</b>	- Amener les élèves à utiliser un volume approprié lors d'une présentation orale.
<b>Activités :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des consignes sur le prochain atelier sont données en utilisant un volume très bas de sorte que les élèves n'entendent pas bien. Lorsque les élèves demandent à la personne responsable de l'atelier de parler plus fort, elle exagère son volume. Du modelage est donc fait.</li> <li>- Discussion sur les impacts d'un volume inadéquat sur la réception d'un propos et discussion sur ce qu'est un volume juste lors d'une présentation orale.</li> <li>- Deux élèves sont choisis pour lire chacun un texte devant la classe. Le premier texte est lu avec un volume qui ne cesse de diminuer et le second est lu avec un volume qui varie constamment. Des élèves évaluent les prestations en utilisant la « méthode sandwich » et le « je ».</li> <li>- Discussion en grand groupe sur les impacts de chacune des lectures sur la réception du texte.</li> <li>- Intégration de la notion apprise à la grille d'observation et les élèves places dans leur portfolio tous les documents écrits et reçus pendant le cours.</li> <li>- Du temps est laissé aux élèves pour préparer leur présentation orale explicative.</li> </ul>
<b>Matériel :</b>	- Deux textes ayant des polices différentes pour indiquer le volume à utiliser.

<b>Séance 7</b> <b>Atelier formatif 7 sur l'apprentissage lié aux faits de langue</b> <b>(le non-verbal : posture et regard)</b> Durée : 75 minutes	
<b>Objectifs :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amener les élèves à prendre conscience de l'importance du non-verbal lors d'une présentation orale explicative.</li> <li>- Amener les élèves à avoir une posture adéquate lors d'une présentation orale explicative.</li> <li>- Apprendre aux élèves à regarder efficacement l'auditoire lors d'une présentation orale explicative.</li> </ul>
<b>Activités :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demander aux élèves ce qu'est le non-verbal et discuter de son importance lors d'une présentation orale. Faire des liens avec les deux enregistrements vidéo présentés lors de la séance 1 et de la séance 2.</li> <li>- Présentation de deux extraits de l'émission « Les meilleurs gags juste pour rire » dans lesquels des gens se font prendre par surprise et où l'on peut voir différentes réactions qui permettent de saisir toute l'importance du non-verbal. Les élèves prennent des notes pendant le visionnage des deux extraits.</li> <li>- Mise en commun en grand groupe au tableau des notes prises par les élèves et explication de la posture à adopter lors d'une présentation orale explicative. Les élèves prennent des notes.</li> <li>- Discussion sur l'importance du regard dans toute situation et surtout lors d'un exposé oral explicatif. Explication sur comment regarder son auditoire pendant une présentation orale explicative. Les élèves prennent des notes.</li> <li>- L'enseignant demande à quatre élèves de venir en avant et il leur fait piger des bouts de papier sur lesquels il y a des postures à adopter selon un sentiment et il y a aussi des façons de regarder l'auditoire. Les quatre élèves doivent faire ce qui est indiqué sur le bout de papier tandis que le reste de la classe doit identifier l'émotion véhiculée par la posture adoptée et le genre de regard fait. Les élèves doivent également dire comment la posture et le regard pourraient être améliorés. Les élèves font des rétroactions en utilisant la « méthode sandwich » et le « je ».</li> <li>- Retour sur l'activité et les élèves notent les éléments importants à retenir concernant la posture et le regard.</li> <li>- Intégration de la notion apprise à la grille d'observation et les élèves places dans leur portfolio tous les documents écrits et reçus pendant le cours.</li> </ul>
<b>Matériel :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tableau et craie</li> <li>- Deux extraits de l'émission « Les meilleurs gags juste pour rire »</li> <li>- Une enveloppe contenant des postures à adopter selon un sentiment et des façons de regarder l'auditoire.</li> </ul>

<b>Séance 8</b> <b>Mise en pratique des différentes notions apprises pendant les ateliers formatifs</b> Durée : 75 minutes	
<b>Objectifs :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vérifier le transfert des connaissances des élèves en vue de la production finale.</li> <li>- Pratiquer les élèves à évaluer leurs pairs en faisant de l'évaluation par les pairs.</li> </ul>
<b>Activités :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves se réunissent (en équipe de quatre ou selon l'équipe formée pour réaliser l'émission de télévision) et les élèves font chacun à tour de rôle leur exposé oral explicatif devant les autres élèves. Ces derniers évaluent l'élève qui fait sa présentation à l'aide de la grille d'observation et lui font part de ses points forts et de ses points faibles à l'aide de la « méthode sandwich » et du « je » dans le but d'aider l'élève à être prêt pour son évaluation sommative.</li> <li>- Retour en grand groupe sur la pratique. Discussion sur la préparation des élèves et explications d'éléments moins bien compris.</li> <li>- Le reste de la période est consacré à déterminer l'ordre de passation des équipes pour l'évaluation sommative. Même si les élèves sont en équipe, chacun fait sa présentation à tour de rôle.</li> </ul>
<b>Matériel :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tableau et craie si des explications sont demandées par les élèves.</li> <li>- Liste des élèves pour déterminer l'ordre de passation.</li> </ul>

<b>Séance 9, 10, 11 et 12</b> <b>Évaluations sommatives</b> Durée : 4 périodes de 75 minutes	
<b>Objectifs :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluer les compétences des élèves à faire un exposé oral explicatif selon les objectifs d'apprentissage travaillés dans la séquence d'enseignement.</li> <li>- Faire faire de l'évaluation par les pairs aux élèves.</li> </ul>
<b>Activités :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selon l'ordre de passation établi, les élèves font leur exposé oral explicatif. Chaque élève fait une autoévaluation de sa présentation orale, puis les élèves de la classe évaluent l'élève à l'aide de la grille d'observation et quelques-uns font des commentaires en utilisant la « méthode sandwich » et le « je ». Finalement, l'enseignant infirme ou confirme ce qui a été dit et fait une évaluation finale à l'élève.</li> </ul>
<b>Matériel :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tableau et craie pour les élèves.</li> <li>- Rétroprojecteur pour les élèves.</li> <li>- Grilles d'observation pour les élèves.</li> <li>- Liste des élèves donnant l'ordre de passation.</li> <li>- Grilles d'évaluation.</li> <li>- Cartons indiquant le temps restant à la présentation.</li> </ul>

## B. 15 Grille d'observation vierge

Éléments à observer	Aspects positifs	Aspects négatifs
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

Autres observations :

---

---

---

---



## B.16 Plan d'un exposé oral explicatif

Sujet : \_\_\_\_\_

## INTRODUCTION

Sujet amené : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_Sujet posé (question) : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_Sujet divisé (3 aspects) : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## DÉVELOPPEMENT

1<sup>er</sup> aspect : \_\_\_\_\_

Explication : \_\_\_\_\_

Procédé explicatif : \_\_\_\_\_

2<sup>e</sup> aspect : \_\_\_\_\_

Explication : \_\_\_\_\_

Procédé explicatif : \_\_\_\_\_

3<sup>e</sup> aspect : \_\_\_\_\_

Explication : \_\_\_\_\_

Procédé explicatif : \_\_\_\_\_

## CONCLUSION

Synthèse : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_Ouverture : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## B.17 Grille d'observation complétée

Éléments à observer	Aspects positifs	Aspects négatifs
<b>1. Respect de la structure de l'exposé oral explicatif</b> - Introduction - Développement - Conclusion		
<b>2. Sources fiables et mentionnées</b>		
<b>3. Utilisation adéquate de supports visuels</b>		
<b>4. Débit</b>		
<b>5. Volume</b>		
<b>6. Posture</b>		
<b>7. Regard</b>		

Autres observations :

---



---



---



---